Educando
à Direita
ercados, Padrões, Deus e Desigualdade

e livro de Michael Apple constitui, ao mesmo tempo, a lúcida análise do projeto político-pedagógico dos ados Unidos e uma denúncia das ameaças daí decortes para todo o planeta.

ta da aliança neoliberal e neoconservadora, apoiada lo fundamentalismo cristão evangélico e pelo ocratismo tecnicista pequeno-burguês, que se alastram o sistema educacional norte-americano e mundial, imdo novas lógicas e racionalidades que ameaçam a luez científica, educacional e pedagógica e, portanto, eaçando até mesmo a continuidade do processo ilizatório.

isso, é um livro de leitura obrigatória para todos quantos iram compreender, em profundidade, as implicações pedagogias com pretensões hegemônicas e que quei-, simultaneamente, construir os instrumentos e as atégias da resistência e da contra-hegemonia.

SBN 85-249-0903-X



CORTEZ EDITORA

INSTITUTO PAULO FREIRE



Michael W. Apple

Educando à direita






# Educando à Direita

## Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade

Michael W. Apple



CORTEZ EDITORA

INSTITUTO PAULO FREIRE

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Apple, Michael W.
Educando à direita : mercados, padrões, Deus e desigualdade / Michael W. Apple ; tradução de Dinah de Abreu Azevedo ; revisão técnica de José Eustáquio Romão. – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2003.– (Biblioteca freiriana ; v.5)

Título original: Educating the "right" way : markets, standards, God, and inequality.
Bibliografia.
ISBN 85-249-0903-X

1. Conservantismo – Estados Unidos 2. Educação – Aspectos políticos – Estados Unidos I. Título. II. Série.

02-6700 CDD-370.973

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Estados Unidos : Educação 370.973

Biblioteca Freiriana 5

Michael W. Apple

# Educando à Direita

Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade

*Tradução de*
Dinah de Abreu Azevedo

*Revisão Técnica de*
José Eustáquio Romão

CORTEZ EDITORA

INSTITUTO PAULO FREIRE

Título original: *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality*
Michael W. Apple

*Capa:* DAC
*Layout de capa:* Soraya Ludmilla Romão
*Revisão:* Liege M. S. Marucci
*Composição:* Dany Editora Ltda.
*Coordenação editorial:* Danilo A.Q. Morales



Direitos para esta edição
CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 — Perdizes
05009-000 — São Paulo-SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
e-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Instituto Paulo Freire
Rua Cerro Corá, 550 — cj. 22 — 2º andar
05061-100 — São Paulo-SP — Brasil
Tel.: (5511) 3021-5536 Fax: (5511) 3021-5589
**E-mail:** ipf@paulofreire.org
**Home Page:** www.paulofreire.org

Impresso no Brasil — janeiro de 2003



# INSTITUTO PAULO FREIRE

Biblioteca Freiriana

# Agradecimentos

Nos últimos dez anos, dediquei uma série de livros aos movimentos conservadores que continuam reconstruindo a educação de formas perniciosas. Em *Official Knowledge* e em *Cultural Politics and Education*, combinei investigações históricas, empíricas e conceituais, e procurei mostrar alguns dos maiores perigos associados a essas "reformas". A influência que essas posições têm hoje sobre a sociedade em geral e sobre a política e a prática educacional em particular não diminuiu, ao contrário: intensificou-se e arraigou-se mais ainda no senso comum de nossa sociedade e de muitas outras. Essa situação requer análises críticas que sejam, elas próprias, mais profundas e amplas ainda. Por isso este livro. *Educando à direita* fundamenta-se nos volumes que o precederam, mas estende sua análise crítica para o que espero que sejam direções mais empolgantes ainda.

Preciso ser honesto aqui desde o início. Neste livro, meus argumentos são alimentados por uma série de coisas: um número considerável de evidências nacionais e internacionais sobre os efeitos das políticas correntes da educação; minha participação em movimentos contra a reestruturação radicalmente conservadora da educação em muitas nações, experiências que são uma evidência da natureza absolutamente fantástica das vidas e esperanças que serão perdidas se não continuarmos a batalha contra essas políticas; e, por fim, minha própria indignação contra a arrogância daqueles que acreditam tanto na lógica do mercado que não conseguem enxergar os danos que essa arrogância cria no mundo real.

Portanto, minhas preocupações aqui não se baseiam somente no mundo do debate acadêmico, mas também numa quantidade considerável de experiências pessoais aqui e no exterior. Como disse mais detalhadamente em *Power, Meaning, and Identity*, um livro recente de minha autoria, os anos que passei como professor em escolas situadas no centro empobrecido das cidades e na zona rural deixaram absolutamente claro para mim que palavras grandiloqüentes sobre eficiência, formas de avaliação, excelência e padrões de qualidade, no mais das vezes, passam ao largo das realidades das escolas de verdade e das salas de aula de verdade cheias de professores de verdade e alunos de verdade, e costumam ser irremediavelmente ingênuas a respeito das condições econômicas e sociais dos pais, das mães e das comunidades. O fato de eu ter visto de perto o que essas políticas e práticas conservadoras, e os cortes nos serviços que elas implicam, fizeram a membros próximos de minha própria família também é uma motivação.

Como no caso de qualquer livro, este volume é, na verdade, uma obra coletiva. Há muita gente dentro e fora da educação cuja sabedoria tem sido importante no sentido de me possibilitar ver o que eu não teria visto sozinho. Mas, dada a natureza deste livro em particular, minhas dívidas são ainda maiores e mais internacionais que de hábito. A lista é longa; mas as dívidas são grandes. Dentre as pessoas que me ajudaram a pensar e tirar conclusões a respeito de uma série de argumentos apresentados neste livro estão Petter Aasen, Jill Adler, Peter Apple, Shigeru Asanuma, Bernadette Baker, Stephen Ball, Len Barton, Basil Bernstein, Jo Boaler, Barbara Brodhagen, Kristen Buras, Dennis Carlson, Wilfred Carr, Roger Dale, Ann DeVaney, Debbie Epstein, Manuel Fabrega, Stephen Fain, Nilton Fischer, Regina Leite Garcia, David Gillborn, Carl Grant, Beth Graue, Maxine Greene, Richard Hatcher, Diana Hess, Allen Hunter, Michael James, Jonathan Jansen, Knud Jensen, Daniel Kallos, Ki Seok Kim, Herbert Kliebard, Jae-Ho Ko, Julia Koza, Gloria Ladson-Billings, Theodore Lewis, Lisbeth Lindahl, Alan Lockwood, Allan Luke, Eric Margonis, Fernando Marhuenda, James Marshall, Cameron McCarthy, Robert McChesney, Mary Metz, Alex Molnar, Antônio Flávio Moreira, Akio Nagao, Antonio Nóvoa, Michael Olneck, José Pacheco, Stefan Palma, João



Paraskeva, Bu-Kwon Park, Daniel Pekarsky, Michael Peters, Gary Price, Susan Robertson, Judyth Sachs, Fran Schrag, Simone Schweber, Mi Ock Shim, Tomaz Tadeu da Silva, Parlo Singh, Graham Hingangaroa Smith, Linda Tuhiwai Smith, Richard Smith, Amy Stambach, Gita Steiner-Kamsi, William Tate, Carlos Alberto Torres, Jurjo Santome Torres, Renuka Vital, Amu Stuart Wells, Dylan Wiliam, Anna Zantiotis e Kenneth Zeichner.

Gostaria de agradecer particularmente as contribuições de Steven Selden, Geoff Whitty e James Beane. Sua amizade e as discussões intensas que tivemos ao longo dos anos foram importantes para este livro.

Ao longo dos anos, tive a oportunidade de trabalhar com muitos editores, como Routledge e outros. Ninguém tem mais talento do que Heidi Freund. Sinto-me profundamente grato por sua amizade e sugestões. Também quero agradecer a Karita Dos Santos, que sucedeu Heidi na Routledge.

Talvez já esteja ficando monótono, mas em todo livro que escrevi agradeço o Seminário da Sexta. Durante as três últimas décadas, reuni-me toda sexta-feira à tarde com meus alunos da pós-graduação e com os professores visitantes da faculdade que vieram trabalhar comigo. Esses seminários são internacionais mesmo, e freqüentemente muito intensos. Combinam crítica política e cultural; leitura das obras uns dos outros; mobilização em torno das questões políticas e educacionais de peso em âmbito local, nacional ou internacional.; e, às vezes, trabalho com outros professores que são membros do grupo em suas escolas e salas de aula. De importância exatamente igual é o fato dessas reuniões das sextas-feiras serem uma mistura deliciosa de seriedade e bom-humor, sendo este último uma das coisas que mais faltam nos grupos de orientação crítica. Quase tudo o que está neste livro foi escrito e reescrito com a ajuda de membros do Seminário da Sexta, no passado e no presente. Meus sinceros agradecimentos a todos eles.

Bekisizwe Ndimande trabalhou como assistente de pesquisa em partes deste livro. Não é só o seu empenho que é admirável; suas experiências na luta pela educação na África do Sul também serviram

constantemente de lembrete do porquê as questões que discuto aqui são cruciais.

Os argumentos deste livro foram testados em muitas universidades, reuniões políticas e grupos de trabalho no mundo inteiro. Mas é preciso fazer menção especial de alguns lugares específicos: em primeiro lugar, a Universidade de Wisconsin, Madison, continua sendo o lar do debate intelectual, político e educacional sério. Oferece um espaço onde as posições social e culturalmente críticas são centrais, e não periféricas. Três outras instituições merecem ser citadas. Partes deste livro foram escritas quando em estava trabalhando no Departamento de Educação da Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, em Trondheim, Noruega, no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Instituto Internacional de Pesquisa da Educação Maori e Indígena da Universidade de Auckland, como professor visitante a convite dessas instituições. Todas elas são caracterizadas por aquela rara combinação de amizade e de discussão estimulante.

Finalmente, dedico este livro a Rima D. Apple. Ao longo dos anos que vivemos e trabalhamos juntos, sua dedicação às causas progressistas e seu compromisso com a excelência no ensino e na vida intelectual foram cruciais para manter a minha chama acesa.

# Sumário

# Prefácio à edição brasileira

Após a aquiescência de Michael Apple, em face da manifestação de interesse do Instituto Paulo Freire na tradução e publicação de seu livro no Brasil, entendemos que, talvez, devêssemos redigir notas que o contextualizassem, para facilitar e enriquecer a compreensão de nossos educadores sobre a realidade educacional norte-americana. Afinal, é muito importante conhecer concepções e projetos pedagógicos que espalham tentáculos por todos os continentes. Imediatamente percebemos que, qualquer que fosse nossa intervenção no texto da edição nacional do livro, teríamos uma imensa responsabilidade. Afinal, Apple é um dos pensadores da educação mais consagrados nos Estados Unidos. Além disso, contextualizar um trabalho, como o que ora se oferece ao público, exige, como se perceberá após sua leitura, um empenho muito grande, durante muito tempo, porque a sua compreensão mais profunda só pode ser atingida a partir de um "exame abissal" e de uma verificação ampla de educação comparada. Por isso, optamos por fazer um prefácio que resultasse de duas leituras e de uma discussão sobre a adequação crítica e oportunidade do livro para o público brasileiro.

À medida que fomos avançando na leitura dos originais, percebemos que Michael Apple, embora esteja mais preocupado com o exame crítico e com apresentação de alternativas da/para a realidade educacional estadunidense – predominantemente voltada para a "direita", segundo ele – desenvolve, na verdade, uma reflexão a partir de realidades e de referenciais desenvolvidos em outras partes do mun-

do, como, por exemplo, na Europa (Inglaterra, mais freqüentemente) e em regiões bem mais distantes e diferentes das formações sociais ocidentais, como é o caso da Nova Zelândia. Além disso, mesmo quando trata de questões mais específicas e localizadas na América do Norte, Apple escolhe temáticas e formas de abordagem que seriam aplicáveis em qualquer sistema educacional do Planeta; sem falar que, certamente por causa da mundialização das propostas conservadoras hegemônicas, os problemas da educação, como os dos demais setores das relações humanas, tendem a uma homogeneização planetária. Assim, as questões educacionais tratadas na obra não se diferem substancialmente das que ocorrem no Brasil, mesmo porque a internalização da agenda internacional de "ajustes estruturais" nas economias latino-americanas levou a uma reestruturação dos sistemas educacionais do subcontinente. Mesmo que as políticas educacionais neoconservadoras e neoliberais atinjam, com intensidades variadas, os diversos países do mundo, de acordo com os contextos específicos, certamente impactam mais dramaticamente os países latino-americanos do que as nações centrais, dadas as fragilidades peculiares à periferia e porque é aí que se trava a luta mais avançada do neocapitalismo.

É notável, por exemplo, verificar que os alvos das críticas de Michael Apple são os mesmos que os educadores e pesquisadores da educação da América Latina temos endereçado ao projeto político-pedagógico neoliberal e neoconservador.

A partir de determinado momento da leitura, foi ficando cada vez mais claro que não havia necessidade de notas "contextualizadoras" para o leitor brasileiro e que, talvez, fosse mais interessante a formulação de uma apresentação ou algo congênere à edição brasileira. Percebemos, também, progressivamente, a importância do texto para os educadores de todo o mundo, mormente, para os que vivem e trabalham no "olho do furacão" da acumulação capitalista, o que nos tenta a propor, futuramente, ao autor, a versão do texto para o espanhol, se ele ainda não o fez. O abandono de notas explicativas e a opção por este prefácio se deu, não porque facilitasse a tarefa do "exame abissal" e do estudo de educação comparada exigido, mas por ser esta forma mais apropriada para destacar, para os brasileiros, aspectos cruciais deste livro, especialmente os instrumentos analíticos que



Apple usa para o desnudamento de formulações e propostas aparentemente libertadoras, mas que, na verdade, buscam a consolidação de uma educação alienante, ou seja, para usar uma expressão do próprio autor, de uma "educação à direita".

Sabíamos que a proposta de substituição de notas por um prefácio não significava simplificar nossa tarefa. Contudo, estávamos convencidos pela profundidade das análises e impulsionados pelas impressionantes denúncias de Apple, no sentido de alertar os leitores brasileiros para pontos que, ainda que venham sendo desenvolvidos na literatura pedagógica latino-americana e brasileira, ganham novas cores, nuances explicativas e dramaticidade no exame de quem vive no coração do Império e percebe, com mais propriedade, aspectos inéditos das intenções dominantes, alimentando, de forma mais lúcida e consistente, a construção de instrumentos de políticas de resistência.

Primeiramente, cabe destacar uma das teses de Michael Apple que facilita a compreensão da hegemonia da aliança direitista (neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e "nova classe média de profissionais qualificados e gerentes"): a despolitização do projeto político-pedagógico e sua conseqüente "economização". Ou seja, a educação deixa de ser discutida como um bem de uso e passa pelo processo de mercantilização, transformando-se num bem de troca no mercado de trabalho e no mercado dos bens simbólicos. Esta estratégia dos grupos dominantes facilita a criação de consensos em torno do débito do fracasso na conta dos próprios "fracassados", ao mesmo tempo que justifica a exclusão montada sobre as verificações de competências individuais. "Em vez de democracia ser um conceito *político*, é transformado num conceito inteiramente *econômico*." (Apple, 2002: 46).

E a verificação das competências é instrumentalizada pela "nova classe média de profissionais qualificados e gerentes" – na verdade, a pequena burguesia burocrática – que, "enquanto especialistas em eficiência, administração, provas e avaliação, fornecem os conhecimentos técnicos necessários para implementar as políticas de modernização conservadora" (p. 71). Numa passagem um pouco anterior à esta citação, Apple refere-se a um certo "liberalismo" (diríamos, antes, progressismo) dos membros dessa nova fração da pequena burgue-

mente, na ganga bruta dos inúmeros títulos, pouco tem escapado das repetições e das especulações destituídas de relevância pedagógica e social. O livro de Apple constitui uma feliz exceção e, por isso, torna-se leitura obrigatória para todos quantos queiram carregar as baterias da lucidez sobre o *modus operandi* dos grupos que têm pretensões hegemônicas, bem como construir os instrumentos e as estratégias da crítica e da resistência ao imperialismo simbólico de nossos dias.

# Capítulo 1

# Mercados, padrões de qualidade, Deus e desigualdade

## Introdução

A temporada de caça à educação continua aberta. A mídia, candidatos a cargos públicos, eruditos conservadores, dirigentes de grandes empresas, quase todos, ao que parece, têm algo a dizer sobre o que há de errado com as escolas. Tenho emoções contraditórias a respeito de toda essa atenção. Por um lado, o que haveria de errado em discutir, de ponta a ponta, o que a educação faz e devia fazer? Como alguém profundamente envolvido com o pensar e agir nas escolas, é muito bom para mim perceber que as conversas sobre ensino, currículos, avaliação, obtenção de fundos e tantas outras coisas não são vistas como o equivalente lógico de conversas sobre o tempo. O fato de essas discussões serem muitas vezes acaloradas também é bom sinal. Afinal de contas, o que nossos filhos devem saber e os valores que isso deve concretizar é um negócio sério.

Por outro lado, essa atenção toda gera certa inquietação. Uma palavra da última frase do parágrafo anterior explica um dos motivos dessa inquietação — negócio. Para muitíssimos dos eruditos, políticos, dirigentes de grandes empresas e outros, a educação é um negócio e não deve ser tratado de forma diferente de nenhum outro negó-

cio. O fato dessa posição estar se tornando agora cada vez mais comum é evidência de algumas tendências preocupantes. Dentre as muitas vozes que falam agora sobre educação, só as mais poderosas tendem a ser ouvidas. Embora não exista nenhuma posição unitária que centralize aqueles que têm poder político, econômico e cultural, as tendências mais importantes em torno da qual gravitam tendem a ser mais conservadoras do que progressistas.

O que essas vozes estão dizendo? Durante as últimas décadas, grupos conservadores, em particular, fazem pressão para obter fundos para escolas privadas e religiosas. Os planos de financiamento estudantil estão à frente desse movimento. Aos olhos de seus defensores, só obrigando as escolas a entrarem num mercado competitivo é que vai haver algum tipo de melhoria. Essas pressões são complementadas por outros tipos de ataques, como os do argumento que se segue: não há "fatos" no currículo; o conteúdo e os métodos tradicionais têm sido descartados, à medida que nossas escolas voltam-se para disciplinas mais em moda (e exageradamente multiculturais) que ignoram o saber que fez de nós uma grande nação*. Temos de melhorar o padrão de qualidade. Introduzir mais provas nas escolas, com base em conhecimentos "reais". Aumentar o grau de exigência em relação a professores e alunos reprovados. Isso vai garantir que nossas escolas voltem ao conteúdo e aos métodos mais tradicionais consagrados pelo tempo. Se as provas não forem o bastante, temos de criar e impor leis relativas aos métodos e ao conteúdo de âmbito estadual.

O plano de financiamento estudantil está no ar — e nos tribunais. Provas com alto nível de dificuldade também estão no ar — e nas matérias dos jornais que documentam os problemas burocráticos e técnicos perniciosos que surgiram quando essas provas foram instituídas, a toque de caixa, num grande número de cidades. E também não é difícil encontrar evidências de algumas das últimas pressões citadas sobre o conteúdo e os métodos tradicionais. Vários estados apresentaram projetos de lei que foram alvo de contestação veemente

* O autor refere-se aos Estados Unidos. (N. da R.)



— e aprovados em alguns deles — que instituíam o uso da fonética na alfabetização. O estereótipo de que aquilo que é chamado de métodos de "linguagem integral" — isto é, métodos que se baseiam na experiência vivida da verdadeira língua do aluno e do verdadeiro uso que ele faz dela — foi totalmente substituído pela fonética está muito disseminado. Na realidade, há pouca evidência de que isso tenha acontecido, pois a maior parte dos professores parece usar uma bricolagem de abordagens múltiplas, dependendo das necessidades que têm de ser satisfeitas.[1] No entanto, isso não interferiu na agenda daqueles que estão profundamente comprometidos com as políticas da restauração conservadora na educação. Os mesmos grupos que defendem esse tipo de imposições e leis costumam estar por trás dos ataques ao ensino da evolução e à suposta perda da palavra inspiradora de Deus nas escolas.

Todos esses movimentos estão rodopiando ao mesmo tempo. Toda vez que alguém começa a entender um conjunto de pressões, aparece outro vindo de outra direção. Todos eles têm "a" resposta; só é preciso nos tornarmos verdadeiros adeptos e aplicá-la. Todas essas pressões estão situadas dentro de uma dinâmica maior. Eu gostaria de parar esse redemoinho durante algum tempo para entender seu sentido, tanto na educação quanto em sua relação com forças ideológicas e econômicas maiores em sociedades como a nossa. Como essas pressões e essas forças são complicadas, o melhor é começar o processo de entendimento de maneira simples — com a história de uma criança, de um professor e de uma escola de uma certa comunidade.

### A história de Joseph

Joseph estava soluçando na minha mesa. Era uma criança insubordinada, um caso difícil, e que muitas vezes tornou difícil a vida dos professores. Tinha nove anos de idade e lá estava ele, soluçando, abraçando-me em público. Ele tinha feito parte de minha turma da

1. Para uma discussão disso e dos problemas de usar essa dicotomia entre fonética e a língua integral, ver Gerald Coles, *Reading Lessons* (Nova York: Hill & Wang, 1998).

quarta série o ano todo, numa sala de aula situada num edifício deteriorado da cidade de East Coast, que estava entre as mais empobrecidas do país. Às vezes eu me perguntava seriamente se conseguiria chegar até o fim daquele ano. Havia muitos Josephs naquela classe, e eu estava constantemente esgotado com as exigências, as regras burocráticas, as lições diárias que deixavam as crianças esgotadas. Apesar disso, aquele ano foi bom, de certa forma, empolgante e significativo, mesmo que o currículo a cumprir e os livros didáticos dos quais tínhamos de dar conta tenham sido deixados de lado muitas vezes.

Eu devia ter percebido, desde o primeiro dia, como seriam as coisas quando abri as lições sugeridas naquela cidade para "dar a partida" nos primeiros dias; começava com a recomendação de que eu, "em minha condição de professor recém-chegado", deveria pedir aos alunos que formassem um círculo com suas carteiras e depois se apresentassem e falassem algo a seu respeito. Não que eu tenha algo contra essa atividade; só que eu não tinha um número suficiente de carteiras (nem mesmo de cadeiras) que não estivessem quebradas. Muitas crianças não tinham onde se sentar. Essa foi a minha primeira lição, mas certamente não foi a última — no sentido de compreender que o currículo e aqueles que o planejaram viviam num mundo irreal, um mundo *fundamentalmente* desconectado de minha vida com aquelas crianças naquela sala de aula do centro da cidade.

Mas aqui está Joseph. Ainda está chorando. O trabalho com ele durante o ano todo foi duríssimo. Almoçamos juntos; lemos histórias; conhecemos um ao outro. Algumas vezes ele me levou ao desespero e, outras vezes, vi que era uma das crianças mais sensíveis de minha classe. Simplesmente não posso desistir desse menino. Ele acabou de receber seu boletim e ele diz que Joseph vai ter de repetir a quarta série. O sistema da escola tem uma política que afirma que não passar em duas matérias (que inclui a nota de "comportamento" do boletim) implica a reprovação do aluno. Joseph não tinha passado em educação física e aritmética. Embora tenha feito progressos, tinha dificuldade em se manter acordado durante a aula de aritmética, tinha ido mal nas provas obrigatórias para todas as escolas da cidade e odiava educação física. Sua mãe trabalhava num turno da noite, e Joseph ficava acordado, muitas vezes, esperando para passar algum tempo com ela. E as coisas que se pedia aos estudantes para fazer nas aulas de educação física eram, em sua opinião, "um horror".



O fato é que ele havia feito progressos reais durante o ano. Mas fui instruído para não deixá-lo passar. E sabia que as coisas iam piorar no ano seguinte. Ainda não haveria um número suficiente de carteiras. A pobreza daquela comunidade continuaria sendo desesperadora, e os serviços de saúde e os fundos suficientes para o aprendizado de um ofício e outros serviços diminuiriam. Eu sabia que os empregos existentes nessa antiga cidade usineira pagavam salários deploráveis e que mesmo com ambos os pais com trabalho remunerado, a renda da família de Joseph era simplesmente insuficiente. Eu também sabia que, dado tudo o que eu já tinha de fazer todos os dias naquela classe e todas as noites em casa, preparando-me para o dia seguinte, seria praticamente impossível para mim trabalhar mais ainda do que já trabalhara com Joseph. E havia mais cinco crianças naquela classe que eu não podia deixar passar de ano.

É por isso que Joseph estava soluçando. Tanto ele quanto eu sabíamos o que aquilo significava. Não haveria ajuda adicional para mim — nem para crianças como Joseph — no ano seguinte. As promessas simplesmente não sairiam do papel. Para resolver os problemas, só teríamos palavras. Os professores, os pais e as crianças seriam responsabilizados. Mas o sistema educacional pareceria ser o que gostariam que fosse e teria e levaria necessariamente a um padrão de qualidade melhor. A estruturação do poder econômico e político daquela comunidade e daquele estado teria novamente o mesmo carimbo: "os negócios estão indo como de costume".

No ano seguinte, Joseph desistiu de continuar tentando. Da última vez que tive notícias dele, soube que estava na cadeia.

Essa história não é inventada. Embora o incidente tenha ocorrido há algum tempo, as condições daquela comunidade e daquela escola estão muito piores hoje. E a intensa pressão que os professores, administradores e comunidades locais sofrem também piorou. Faz com que me lembre do motivo pelo qual desconfio de nosso enfoque incessante no padrão de qualidade, em mais provas, nos planos de financiamento estudantil e em outros tipos de "reformas" educacio-

nais que podem parecer boas em termos abstratos, mas que muitas vezes funcionam da maneira exatamente oposta quando chegam à sala de aula. Foi exatamente essa sensibilidade às contradições entre as propostas de reforma e as realidades e complexidades da educação na prática que gerou combustível para este livro.

Enfrentamos o que no próximo capítulo chamo de *modernização conservadora*. Trata-se de uma aliança poderosa — embora estranha — entre as forças que agora estão em atividade na educação, uma aliança que muitos educadores, ativistas comunitários, pesquisadores críticos e outros acreditam ser ameaças substanciais à vitalidade de nosso país*, de nossas escolas, de nossos professores e de nossas crianças. Como já disse, recomendam-nos "libertar" nossas escolas colocando-as dentro de um mercado competitivo, restaurar "nossa" cultura tradicional comum e enfatizar a disciplina e o caráter, voltar-nos para Deus em nossas salas de aula, como o guia de toda a nossa conduta dentro e fora da escola, e intensificar o controle central por meio de critérios de avaliação e testes mais rigorosos e exigentes em termos intelectuais. Espera-se que tudo isso seja feito ao mesmo tempo. Também se espera que se garanta uma educação que beneficie a todos. Bem, talvez isso não aconteça.

A educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos. Segundo esse discurso, o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida. A isso se costuma acrescentar uma ressalva: façam tudo da maneira mais econômica e eficiente possível. O árbitro supremo que vai decidir se conseguimos fazer isso é a média dos alunos nas provas. Um currículo neutro está ligado a um sistema neutro de avaliação, que por sua vez está ligado a um sistema de finanças escolares. Supostamente, quando funciona bem, essas ligações garantem a recompensa do mérito. "Bons" alunos assimilam "bons" conhecimentos e conseguem "bons" empregos.

* Aplicável também ao Brasil, onde a "modernização conservadora" invade todos os setores da vida social e, conseqüentemente, também o setor educacional, manifestando-se, de modo especial, na moda discriminatória dos exames de competências. (N. da R.)



Esse conceito de boa escola, boa administração e bons resultados tem muitos defeitos. Suas afirmações básicas sobre o conhecimento neutro são simplesmente erradas. Se aprendemos alguma coisa com os conflitos intensos e contínuos sobre que tipo de saber — e de quem — deve ser declarado "oficial", que assolaram toda a história do currículo de tantos países, essa foi uma boa lição. Há um conjunto intrincado de ligações entre saber e poder.[2] Questões relativas ao saber de quem, escolhido por quem, como isso é justificado são *constitutivas*, não "acréscimos" que têm o *status* de conclusões a que alguém chegou depois de pensar melhor. Esse conceito de boa educação não só marginaliza a política do saber, como também oferece pouco aos alunos, aos professores e aos membros da comunidade. De certa forma, representa o que Ball caracterizou como "o currículo dos mortos."[3]

Além disso, é lamentável, mas é verdade que a maioria de nossos modelos atuais de educação tendem a ratificar, ou pelo menos a não eliminar ativamente, muitas das desigualdades que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Grande parte disso tem a ver com as relações entre a educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação.[4] As ligações entre educação e bons empregos ficam mais tênues ainda quando examinamos de perto o que é realmente o mercado do trabalho assalariado. Estatísticas cor-de-rosa dos lucros do mercado de ações e da criação de riqueza obscurecem o fato de

2. Demonstrei essas ligações em muitas obras. Ver, por eemplo, Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1990); Michael W. Apple, *Education and Power*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1995); Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (Nova York: Routledge, 1988); e Michael W. Apple, *Official Knowledge*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 2000). Ver também James Loewen, *Lies My Teacher Told Me* (Nova York: The New Press, 1995).

3. Ver Stephen Ball, *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach* (Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1994).

4. Há uma análise bem articulada e bem pensada dessas relações em Jean Anyon, *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform* (Nova York: Teachers College Press, 1997). Ver também Grace Kao, Marta Tienda e Barbara Schneider, Race and Ethnic Variation in Academic Performance, em *Research in Sociology of Education and Socialization, Volume 11*, ed. Aaron Pallas (Greenwich, CT: JAI Press, 1996), p. 263-97.

que, na economia que existe de fato, uma enorme quantidade de empregos requer muito pouca qualificação e muito pouca educação formal. Existe uma desproporção evidente entre as promessas da escolarização e a criação real de empregos em nossa gloriosa economia supostamente de livre mercado, uma desproporção claramente relacionada à exacerbação das divisões de raça, gênero e classe nesta sociedade.[5]

É claro que sempre existem aqueles que vêem uma conexão muito diferente entre mercado e educação, uma conexão muito mais positiva. Para eles, os mercados podem oferecer esperança para as crianças, porém mais ainda para os empresários que investem na educação privada. Para eles, os US$700 bilhões do setor de educação dos Estados Unidos estão maduros para a transformação. São vistos como "o próximo plano de saúde" — isto é, como uma esfera que pode ser minerada para a obtenção de lucros colossais. O objetivo é transformar grandes parcelas das instituições sem fins lucrativos controladas pelo Estado em uma "série de empresas consolidadas, administradas por profissionais e lucrativas, que incluam todos os níveis da educação."[6] Mesmo que agora comparativamente pouco dinheiro esteja sendo ganho, as companhias com fins lucrativos estão fundando escolas de direito, criando e/ou administrando escolas de nível fundamental e médio e envolvidas com a educação no fundo das fábricas e nas empresas. Bilhões de dólares de grandes empresas, dos fundos de investimento e até dos seus fundos de pensão (se você tiver a sorte de ter um) estão sendo canalizados para empresas educacionais com fins lucrativos. Em essência, segundo as palavras de Arthur Levine, presidente do Teachers College da Universidade de Colúmbia, o capital disse: "Vocês estão numa pior, rapazes, e nós vamos passá-los para trás."[7] Os motivos das companhias privadas envolvidas são claros. Ao mesmo tempo que eliminam o desperdício que supostamente sempre acontece nas escolas públicas, vão transformar a educação numa "máquina bem administrada e lucrativa — usando o dinheiro do investidor em lugar dos dólares dos impostos.[8] Será que, lá na prisão, Joseph — tendo vindo de uma cidade cuja base econômica foi destruída quando os proprietários e os investidores fecharam as fábricas que existiam lá e transferiram-nas para áreas não sindicalizadas, pois assim não teriam de pagar um salário mínimo, nem escolas decentes, serviços de saúde, aposentadorias — diria que esse talvez logo venha a ser um negócio lucrativo?

5. Isso está descrito de forma consideravelmente mais detalhada em Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996), p. 68-90.

6. Edward Wyatt, Investors See Room for Profit in the Demand for Education, *The New York Times*, 4 nov. 1999, p. A-1.

7. Ibid.



## Agendas conservadoras

A partir dos comentários que fiz até agora, você talvez tenha adivinhado que este livro está situado num lugar específico dentro do espectro político/educacional. Embora ocasionalmente possa haver problemas com as categorias tradicionais de "esquerda" e de "direita" na organização das complexidades da política real de todas as nações, eu conscientemente, e sem ter pelo que me justificar, posiciono-me à esquerda. Para mim, os Estados Unidos continuam sendo um enorme experimento, no qual tanto a direita quanto a esquerda discutem sobre *o que* experimentar. Esse debate é crucial e vai continuar, sem dúvida alguma. Na verdade, faz parte da vitalidade política da nação. Mas, como Richard Rorty, também acredito que a esquerda é que mantém o país vivo.

> Pois a Direita nunca pensa que há alguma coisa precisando muito de mudança; acha que o país está basicamente em boa forma, e pode muito bem ter estado melhor no passado. Vê a luta da Esquerda por justiça social como simples arruaça, como bobagem utópica. [No entanto,] a Esquerda, por definição, é o partido da esperança. Insiste em dizer que nosso país ainda não está pronto.[9]

8. Ibid.

9. Richard Rorty, *Achieving Our Country: Leftist Thoughts in Twentieth Century America* (Cambridge: Harvard University Press, 1998), p. 14.

Rorty tem clareza sobre o papel da crítica progressista na manutenção da vitalidade dos Estados Unidos*. Afinal de contas, quase todos os programas sociais que muitos de nós hoje consideram "naturais" — como a previdência social, por exemplo — surgiram em função das mobilizações progressistas contra a negação dos direitos humanos básicos. No entanto, Rorty está em terreno menos seguro ao afirmar que "a Direita nunca pensa que há alguma coisa precisando muito de mudança", pois boa parte da direita está profundamente envolvida com transformações radicais. Ao longo das duas ou três últimas décadas, a direita lançou um ataque conjunto sobre o que muitos de nós consideravam natural. Toda a esfera pública tem sido posta em questão. Embora esses ataques às instituições públicas sejam mais amplos que a educação, as instituições educacionais têm ocupado um lugar central nas críticas direitistas. Por esse motivo, quero dedicar este livro a uma análise das crenças, propostas e programas educacionais direitistas — e a seus efeitos no mundo real.

A razão que tenho para isso baseia-se numa afirmação política particular. Os movimentos sociais direitistas estão excepcionalmente poderosos agora, e um dos elementos mais importantes para saber como detê-los é compreender o que fizeram e estão fazendo. Os movimentos direitistas envolveram-se num projeto social e ideológico de grandes proporções. Examinar como isso aconteceu e por que têm tido êxito pode dizer àqueles de nós que se opõem a eles qual é a melhor maneira de enfrentá-los. Em minha opinião, se você quiser deter a direita, é absolutamente crucial estudar o que ela faz. É em torno disso que gira este livro.

Precisamos ter cuidado com o essencial aqui. A direita não é um movimento unitário. É uma coalizão de forças com muitas ênfases diferentes; algumas têm áreas comuns e outras conflitam entre si. Portanto, um dos objetivos deste livro é examinar as contradições dentro desse movimento, demonstrando como essas tensões são resolvidas

* É curioso observar que todas essas afirmações aplicam-se ao Brasil, particularmente no que diz respeito à vitalidade da esquerda e da direita e às suas análises e propostas sobre a sociedade, apesar de os conservadores (Direita) negarem sua existência.



criativamente para levar nossa sociedade a *mudar* de fato — mas em certas direções. Entretanto, em nenhuma dessas direções crianças como Joseph receberão ajuda a longo prazo. Mas é importante entender que, embora eu discorde profundamente de muitas das propostas conservadoras para a educação, seria tolice defender irracionalmente as escolas tal como elas são hoje. Um dos motivos pelos quais as pessoas ouvem cuidadosamente as críticas direitistas é que *existem* problemas nessas instituições. Na verdade, esse é um dos motivos da popularidade bem como de uma série de reformas educacionais mais críticas e democráticas.[10] Porém, reconhecer a existência de problemas não significa que as "soluções" conservadoras sejam boas.

Um dos objetos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele. De muitas formas, um aspecto crucial dessa atuação diz respeito ao que tem sido chamado de política da identidade. A tarefa é alterar radicalmente aquilo que pensamos ser e como nossas principais instituições devem responder a essa alteração da identidade. Gostaria de falar mais a respeito, principalmente porque quem somos e o que pensamos a respeito de nossas instituições são conceitos intimamente ligados a quem tem o poder de produzir e de fazer circular novas formas de compreender nossa identidade. Tanto a política da educação quanto da construção do senso comum desempenharam papéis importantes aqui.

#### O mapa da direita

Os conceitos que usamos para tentar compreender o mundo em que vivemos hoje e para agir nele não determinam por si sós as respostas que podemos encontrar. As respostas não são determinadas

10. Ver, por exemplo, Michael W. Apple e James A. Beane, orgs., *Democratic Schools* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995) e Michael W. Apple e James A. Beane, orgs., *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face* (Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1999).

pelas palavras, mas sim pelas relações de poder que impõem sua interpretação desses conceitos.[11] Mas existem palavras-chave que vêm constantemente à tona nos debates sobre educação. Essas palavras-chave têm histórias complicadas, histórias que estão ligadas aos movimentos sociais dos quais surgiram e nos quais elas participam dos debates de hoje.[12] Essas palavras têm suas próprias histórias, mas elas estão cada vez mais inter-relacionadas. É fácil fazer uma lista dos conceitos. Na verdade, são o subtítulo deste livro: mercados, padrões de qualidade, Deus e desigualdade. Por trás de cada um desses tópicos há um outro grupo de palavras que têm um valor afetivo e que servem de base de sustentação para as formas segundo as quais o poder diferencial atua em nossa vida cotidiana. Esses conceitos incluem democracia, liberdade, opção, moralidade, família, cultura e uma série de outros conceitos-chave. E cada um desses, por sua vez, é intertextual. Todos eles estão ligados a toda uma série de pressupostos sobre instituições, valores, relações sociais e políticas "apropriadas".

Pense nessa situação como algo parecido com um mapa rodoviário. O uso de uma palavra-chave — *mercados* — coloca você numa via expressa que vai numa direção e que tem saídas em certos lugares, mas não em outros. Se você está numa via expressa chamada mercado, sua direção geral leva a uma parte do país chamada *a economia*. Você toma a saída intitulada *individualismo* que leva a uma outra estrada chamada *opção do consumidor*. Saídas com palavras como *sindicatos, liberdade coletiva, o bem comum, política* e outros destinos semelhantes são evitadas, quando chegam a existir no mapa. A primeira estrada é um itinerário simples com um único objetivo — decidir para onde uma pessoa quer ir sem uma discussão que implique grande perda de tempo e chegar lá pelo método mais rápido e mais barato possível. Mas há um segundo itinerário, e ele envolve um bocado de deliberação coletiva sobre o lugar para onde poderíamos ir. Pressupõe que deve haver uma certa parcela de deliberação constante a respeito não

11. Noam Chomsky, *Profits Over People: Neoliberalism and the Global Order* (Nova York: Seven Stories Press, 1999), p. 145.

12. Ver, por exemplo, Raymond Williams, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society* (Nova York: Oxford University Press, 1983).



só do objetivo, mas também do próprio itinerário. Suas saídas são aquelas que foram evitadas no primeiro itinerário.

Como veremos, grandes interesses criaram o mapa rodoviário e as estradas. Alguns querem somente a estrada chamada mercado, porque leva supostamente à opção individual. Outros vão tomar essa estrada, mas somente se as saídas forem aquelas que têm uma longa história de "verdadeira cultura" e de "verdadeiro saber". Outros ainda vão tomar a estrada do mercado porque, para eles, Deus disse que essa é a "Sua" estrada. E, por fim, outro grupo vai participar dessa viagem porque tem habilidade para fazer mapas e para determinar a distância que estamos de nosso objetivo. Há um pouco de discussão e de concessões — e talvez até alguma tensão prolongada — entre esses vários grupos sobre quais as saídas que acabarão tomando, mas, em geral, todos eles vão nessa direção.

Esse exercício de imaginação mapeia a realidade de maneiras significativas. Embora eu o desenvolva com muito mais detalhes no próximo capítulo, o primeiro grupo é o que eu chamo de *neoliberais*. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto "opção individual". O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de *populistas autoritários* — fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e de profissionais qualificados.

Ao analisar essa complexa configuração de interesses da direita, eu gostaria de agir de acordo com o que Eric Hobsbawm descreve como o dever do historiador e do crítico social. Para Hobsbawm (e para mim), a tarefa é "assumir como profissão [o papel] de lembrar aquilo que [nossos] concidadãos querem esquecer."[13] Isto é, quero entrar em detalhes sobre as presenças ausentes, sobre "aquilo que não

13. Eric Hobsbawm, *The Age of Extremes: A History of the World, 1914-1991* (Nova York: Pantheon, 1994), p. 3.

existe" na grande maioria das políticas direitistas para a educação. Como é que sua linguagem atua no sentido de mostrar certas coisas como os "verdadeiros" problemas ao mesmo tempo que marginalizam outros? Quais são as conseqüências das políticas que promoveram? Como as políticas aparentemente contraditórias que surgiram das várias frações em luta — como a da mercantilização da educação por meio de planos de financiamento estudantil, a pressão para "voltar" à tradição ocidental e a uma cultura supostamente comum, o compromisso de trazer Deus de volta às escolas e salas de aula dos Estados Unidos, e o aumento do currículo nacional e estadual e do rigor das provas nacionais e estaduais (muitas vezes combinado a "um bom padrão de qualidade") — conseguiram mesclar-se de formas criativas para impor muitos aspectos dessas plataformas direitistas? Essas são as perguntas que norteiam este livro.

### Liberdade contestada

Um dos conceitos-chave que está em jogo nas discussões sobre quem somos e sobre como nossas instituições devem responder a nós é a idéia de liberdade. Muitas das posições ideológicas que atualmente estão preparadas para o combate na arena da educação têm pressupostos diferentes sobre essa palavra-chave. Um pouco da história dos principais usos desse conceito pode ser proveitosa aqui, pois esses diversos usos vêm constantemente à tona nos debates atuais sobre educação.

Algumas de nossas primeiras intuições sobre o significado de liberdade são religiosas. O cristianismo, por exemplo, tinha um ideal de liberdade. Em geral não se tratava de um ideal terreno, mas de um ideal espiritual. Desde "a Queda", "o homem tende a sucumbir a seus desejos e paixões."[14] A liberdade tem um significado específico aqui, um significado que envolve abandonar essa vida de pecado e depois adotar os ensinamentos de Cristo em todas as atividades da vida. Essa definição de liberdade pode parecer contraditória, uma vez que, em essência, liberdade e servidão existem lado a lado. No entanto, elas

14. Eric Foner, *The Story of American Freedom* (Nova York: W. W. Norton, 1998), p. 4.



são vistas como mutuamente reforçadoras. Aqueles que aceitam os ensinamentos de Cristo são, exatamente ao mesmo tempo, "libertos do pecado" e "servos de Deus."[15] Essa definição espiritual de liberdade foi plantada no início da história dos Estados Unidos pelos colonos puritanos de Massachusetts. Está claramente em evidência na distinção entre a "liberdade natural" e a "liberdade moral" feita em 1645 por John Winthrop, o governador puritano da colônia de Massachusetts. A primeira era "a liberdade de fazer o mal", ao passo que a segunda era "a liberdade de só fazer o bem." A distinção em si tem uma história de efeitos interessantes.

> Essa definição de liberdade como algo que flui da renúncia e da opção moral era compatível com as restrições severas à liberdade de expressão, de religião, de movimento e de comportamento pessoal. Os desejos individuais devem ceder seu lugar às necessidades da comunidade, e a "liberdade cristã" significava submissão não apenas à vontade de Deus, como também à autoridade secular, a um conjunto bem conhecido de responsabilidades e deveres interconectados, uma submissão não menos completa por ser voluntária. O delito civil mais comum nos tribunais da Nova Inglaterra colonial era "o desprezo pela autoridade."[16]

As definições religiosas de liberdade foram em parte refutadas e em parte suplantadas pelo que poderíamos chamar de visões "republicanas". Nelas o cidadão (e aqui o gênero é bem específico) atinge sua mais plena realização na busca do bem comum, em vez de lutar por seu interesse pessoal. Essas visões também tinham muitos elementos contraditórios. Poderiam assumir a forma de uma democracia "substantiva" que valorizasse os direitos comuns de uma comunidade inteira. Mas esse republicanismo poderia encarnar uma visão claramente baseada em distinções de classe quando aplicado ao mundo real. Isso é visível em seu pressuposto de que apenas aqueles que possuíam propriedade "tinham a qualidade conhecida como virtude."[17] Os homens pobres não eram virtuosos, claro está.

15. Ibid.
16. Ibid., p. 4.
17. Ibid., p. 7-8.

As visões religiosa e republicana de liberdade não eram as únicas existentes. À liberdade de viver com Deus e à liberdade de viver num Estado que se mantinha coeso graças ao consentimento dos governados por meio de uma vontade comum veio juntar-se uma teoria particular da liberdade, essencialmente privada e individual, cultuada no altar do liberalismo do século XVIII. Para os liberais clássicos, a liberdade só poderia ser garantida com a defesa do reino da vida privada e dos interesses pessoais (a família, a religião e sobretudo a atividade econômica) da interferência do Estado. "O bem público era menos um ideal a ser conscientemente buscado pelo governo do que o resultado das atividades de indivíduos livres dedicados à realização de suas miríades de ambições privadas.[18]

Houve momentos positivos aqui. É preciso reconhecer que esse liberalismo clássico realmente questionou toda uma série de privilégios e arranjos hierárquicos que tornavam o progresso individual extremamente difícil. Estabeleceu direitos de corporações legalmente constituídas independentes da aristocracia e a tolerância religiosa. Além disso, não há dúvida de que o fato de se fundamentar na crença de que "os homens" tinham direitos naturais que o governo não poderia violá-los legitimamente possibilitou que trabalhadores assalariados, escravos e mulheres sem direito a voto enfrentassem as barreiras sociais e educacionais com que se deparavam constantemente. Mas, depois de fazer essas afirmações, é igualmente importante notar que tanto o republicanismo quanto o liberalismo clássico também se fundamentavam numa crença de que apenas *certos* tipos de pessoas eram realmente capazes de exercer os direitos da liberdade. "Os dependentes carecem de vontade própria e, por isso, não têm condições de participar da vida pública." Dado o lugar central que a autodeterminação e o autogoverno ocupavam nessas idéias de liberdade, não se devia dar voz no governo àqueles que não eram capazes de controlar a própria vida. Dessa forma, a independência econômica tornou-se um elemento definidor da liberdade política. A liberdade e a propriedade

18. Ibid., p. 8.



entrelaçaram-se e a independência econômica tornou-se o sinal de identificação dos homens dignos.[19]

Não é muito difícil entender como isso se liga à dinâmica de classe, gênero e raça. Toda definição de liberdade baseada em independência econômica traça, por sua própria natureza, uma linha divisória entre aquelas classes de pessoas que têm a independência econômica e aqueles que não a têm. A definição também se baseia em relações de gênero, uma vez que esse ideal de autonomia tem sido historicamente definido como uma característica masculina, sendo a mulher vista como dependente.[20] Além disso, os escravos e pessoas de cor em geral eram vistos como animalescos ou infantis. A liberdade não pode ser estendida àqueles que, por sua própria natureza, são dependentes, principalmente porque "não são pessoas, e sim propriedade."

Em oposição a essas formas de compreender o significado de liberdade, os movimentos progressistas tomaram certos elementos da compreensão que o liberalismo clássico tinha da liberdade pessoal, radicalizando-os, e mobilizaram-se ao redor deles. Organizando-se em torno de questões como liberdade de expressão, direitos trabalhistas, segurança econômica, direitos das mulheres, controle da natalidade e controle do próprio corpo, Estado nacional e regional socialmente consciente, justiça racial, direito a uma educação realmente igualitária e muitas outras lutas por justiça social, vários grupos lutaram por uma definição positiva e muito mais ampla de liberdade, tanto dentro quanto fora da educação. Graças à longa história de sacrifícios que se estende além dessa lista já bem ampla para incluir as lutas dos grupos de ativistas em defesa da preservação do meio ambiente, dos direitos de *gays* e lésbicas e dos inválidos, grande parte dos elementos dessa definição mais ampla de liberdade foram institucionalizados, tanto no Estado quanto na sociedade civil. A própria idéia de liberdade aprofundou-se e transformou-se, e estendeu-se para reinos muito

19. Ibid., p. 9. Ver também Nancy Fraser e Linda Gordon, A Genealogy of Dependency, *Signs* 19 (inverno de 1994): 309-36.

20. Foner, *Story of American Freedom*.

além das posições mais limitadas que descrevi antes nesta seção.[21] Entretanto, esse ideal mais amplo de liberdade e cada um dos ganhos associados a ele estão ameaçados agora.

Um exemplo: enquanto a cultura de consumo desenvolvia-se, a medida do sucesso da liberdade foi se afastando das questões que envolviam, digamos, as relações sociais em torno do trabalho remunerado e não-remunerado, e voltou-se para a gratificação dos desejos do mercado.[22] Embora esse processo tenha suas raízes nas noções de liberdade pessoal associadas às definições clássicas do liberalismo, liberdade significa, como um grande número de comentadores nos lembrou, mais do que satisfazer os desejos do mercado e mais do que fazer aquilo que dá prazer à pessoa. Requer oportunidades efetivas de "formular as opções existentes," algo que é negado a muitos de nossos concidadãos.[23] As questões educacionais entram aqui com grande peso, como veremos.

Passar a entender liberdade como sinônimo de mercado é um processo registrado nos textos influentes de Friedrich von Hayek, em muitos sentidos o pai intelectual do economista neoclássico Milton Friedman, que vê os planos de financiamento estudantil como *a* solução dos problemas educacionais. Para Hayek, o problema da liberdade está relacionado ao fato de que os conservadores supostamente deixaram a esquerda definir o conceito e depois introduzi-lo nos debates sobre o que nossas instituições devem fazer. Em vez de justificar o capitalismo, os conservadores libertários influenciados por Hayek e outros defenderam enfaticamente a posição de que a "verdadeira" liberdade só pode surgir de uma combinação de poder político descentralizado, governo extremamente limitado e mercados desregulamentados. Só dessa forma é que os conservadores podem reivindicar para si a idéia de liberdade e obter o consentimento do público. Para conquistar esse tipo de liberdade, é preciso alimentar uma idéia do que são políticas verdadeiramente radicais. O público tinha de ser

21. Ibid., p. xx. O livro de Foner é absolutamente essencial para qualquer pessoa interessada na luta contínua sobre o que significa liberdade e como ela tem se concretizado em nossa vida cotidiana,

22. Ibid., p. 264.

23. Ibid., p. 269.



convencido não só de que o mercado desregulamentado dos neoliberais era a mais genuína expressão da liberdade individual, como também que o mercado devia entrar em todas as esferas da vida. Só através da competição do mercado "as pessoas [conseguem] o que querem."[24] Por que uma sociedade mercantilizada deveria manter as escolas fora desse mercado? Elas também precisam ser "libertadas".

Mas a idéia da liberdade enquanto sinônimo de mercado era libertária demais para alguns conservadores. Colocava a opção individual como o árbitro da liberdade. Essa postura ignorava a necessidade de valores "transcendentais", de verdades absolutas. Somente reafirmando uma definição de liberdade enraizada na "tradição" e na primazia de um retorno aos valores morais cristãos e aos valores e tradições do "Ocidente" é que a "virtude" poderia ser restaurada. Pois, sem virtude, não pode haver liberdade. Para eles, a visão que Von Hayek e Friedman tinham da liberdade não era uma base sólida para uma comunidade moral cujos membros partilhavam uma herança comum. O interesse pessoal nu e cru, na pertinente frase de Marx, não era um ponto de partida apropriado para a defesa de valores "eternos". O individualismo real dos neoliberais conflita com a sociedade orgânica unida pela enérgica autoridade moral da tradição defendida por neoconservadores como William Bennett, que lamenta a perda das virtudes, do caráter e do "verdadeiro" saber nas escolas.[25] Essa é uma das tensões características dos movimentos conservadores de nossos dias, uma tensão que precisa ser resolvida se os movimentos conservadores quiserem levar a sociedade para as direções que ardentemente desejam que tome.[26] Como essa tensão é resolvida na prática da educação é o ponto central deste livro.

Parte do problema de levar uma sociedade a tomar direções conservadoras tem sido a associação dos argumentos dos neoconservadores com o elitismo. Como convencer as pessoas de uma postura

24. Ibid., p. 308-9.

25. William Bennett, Chester E. Finn Jr e John T. E. Cribb Jr., *The educated Child* (Nova York: The Free Press, 1999) e William Bennett, *Our Children and Our Country* (Nova York: Simon & Schuster, 1988).

26. Foner, *Story of American Freedom*, p. 310-11.

que parecia tão comprometida com as idéias de verdade e virtude? Parte da resposta a essa pergunta foi o desenvolvimento de um populismo antigoverno, com ênfase na lei e na ordem, nos males da previdência social, no colapso da moralidade e da família e na santidade da propriedade. A virtude estava acabando por causa da interferência do governo não só no mercado, mas também nos lares e nas escolas. A moralidade acaba quando o governo entra, principalmente o governo liberal.

Parte desse dilema também foi resolvido com o crescimento dos movimentos evangélicos conservadores e depois com sua integração na causa conservadora mais ampla. Alheios a uma cultura "que parecia trivializar a religião e exaltar a imoralidade", os cristãos conservadores não só abraçaram o livre mercado, como também a necessidade de autoridade moral enérgica. Aqui liberdade era a combinação de capitalismo e do que eles entendiam como a vida moral ordenada por Deus.[27] Os conservadores das religiões populistas autoritárias encontraram um lar sob o guarda-chuva conservador.

Como veremos mais adiante, grande parte desse movimento foi e continua sendo organizado em torno de dinâmicas raciais tanto conscientes quanto inconscientes.[28] Também tem em sua base histórias e dinâmicas específicas em torno das relações de gênero. Surgiram exatamente na mesma época em que a transferência de riqueza para as classes altas nos Estados Unidos e do "Terceiro Mundo" para o "Primeiro Mundo" atingia níveis quase obscenos. E teve sucesso em parte porque o conceito de liberdade que se tornara dominante, voltado para o futuro, para uma economia modernizada dedicada a estimular o desejo, ao mesmo tempo que oferecia uma opção individual, combinou-se ele próprio com uma série de visões voltadas para o passado, o que nos traria para mais perto de valores supostamente tradicionais do Ocidente e do Deus que os criara. Eu gostaria de apresentar uma

27. Ibid., p. 317-18.

28. Charles W. Mills foi muito perspicaz ao dizer que quase todas as nossas instituições econômicas, políticas e culturais/educacionais do passado e de hoje são diminuídas pelo que ele chama de "o contrato racial" que marginaliza as pessoas de cor. Ver Charles W. Mills, *The Racial Contract* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997).



boa parte de meus argumentos neste livro falando um pouco mais sobre cada uma dessas visões.

## A mercantilização do mundo

Se tivéssemos de apontar um único paradigma político/econômico da época em que vivemos, seria o neoliberalismo. Esse termo pode ser menos visível nos Estados Unidos, mas é muito conhecido em todo o resto do mundo. Embora nós aqui nos Estados Unidos talvez tenhamos menos familiaridade com o termo propriamente dito, temos bastante intimidade com suas tendências e efeitos. Robert McChesney define-o da seguinte forma:

> As iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que encorajam a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade invidual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem mesmo se fosse bem intencionado, o que raramente é.[29]

Essas políticas praticamente deixaram de exigir justificativas. Tornaram-se o senso comum de um consenso internacional emergente. Na verdade, mesmo com os protestos recentes e de peso — e que se espera serem duradouros — em Seattle, em Washington, D.F. e em outros lugares contra as políticas arrogantes da Organização Mundial do Comércio, as políticas neoliberais ainda têm hoje algo parecido com uma aura sagrada, principalmente desde que nos disseram repetidamente que *não* há alternativas que valha a pena considerar. Pode ser imperfeito, mas é o único sistema que chega a ser praticável num mundo governado pelos mercados globais e pela competição intensa. Embora nos digam constantemente que nada mais é possível, é importante entender que o neoliberalismo é, em essência, "o capitalismo sem luvas de pelica."[30]

29. Robert McChesney, Introduction a Noam Chomsky, *Profit Over People: Neoliberalism and the Global Order* (Nova York: Seven Stories Press, 1999), p. 7.

30. Ibid., p. 8.

Como já disse em outras obras e como demonstro nos capítulos que se seguem, o neoliberalismo transforma a própria idéia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político.[31] Um de seus efeitos é a destruição do que poderia ser definido como "democracia substantiva", que toma o lugar de uma versão muito "mais contingente" do individualismo possessivo. Mais uma vez, McChesney expressa-se muito bem com sua mordacidade habitual:

> Para ser efetiva, a democracia requer que as pessoas sintam uma ligação com seus concidadãos e que essa ligação se manifeste por meio de um grande número de associações e instituições fora do mercado. Uma cultura política vibrante precisa de grupos comunitários, bibliotecas, escolas públicas, associações de bairro, cooperativas, locais de encontro públicos, associações voluntárias e sindicatos que proporcionem aos cidadãos meios de se conhecer, de se comunicar e de interagir com seus semelhantes. A democracia neoliberal, com sua noção de mercado *über alles*, está num beco sem saída nesse setor. Em vez de comunidades, produz ruas comerciais. O resultado final é uma sociedade atomizada de indivíduos sem compromisso que se sentem desmoralizados e socialmente impotentes.[32]

Mesmo com essas conseqüências, ainda é possível argumentar, tomando a eficiência como base, que os modelos corporativos devem dominar nossas sociedades. Afinal de contas, eles realmente permitem uma opção. Mas valorizar essa visão de democracia como a visão certa é negligenciar um único ponto simples, mas crucial. A maioria das grandes corporações são tudo o que quiserem, menos democráticas. De muitas formas, são mais totalitárias do que se admite abertamente. Assim sendo, os empregos são cortados de forma impiedosa. Os lucros são muito mais importantes do que a vida, as esperanças e o bem-estar dos empregados que dedicaram sua vida profissional a essas empresas. Em geral, nenhum nível de lucro consegue tornar esses empregos seguros. O lucro tem de aumentar constantemente, não

31. Apple, *Cultural Politics and Education*.
32. McChesney, Introduction, p. 11.



importa o que custe às famílias e aos empregados. É necessário perguntar se essa é a ética que devemos introduzir como *o* modelo para nossas instituições públicas e para nossos filhos.

Embora os mercantilizadores e privatizadores sintam-se à vontade para citar novamente Adam Smith a fim de justificar suas políticas, estão sendo mais que um pouco seletivos. Sim, Smith entoou hinos de louvor à divisão do trabalho. Mas ele também foi mais que claro em sua denúncia de muitas de suas conseqüências desumanas. A ação governamental devia ser constantemente promovida para superar os efeitos destrutivos da "mão invisível". Para Smith, "a regulamentação [governamental] em favor dos operários é sempre justa e eqüitativa", mas não "quando em favor dos patrões". Na verdade, sustentando grande parte de sua argumentação, havia um apelo pela igualdade na distribuição dos frutos, uma posição que estava no âmago de sua defesa dos mercados.[33] É fácil esquecer que não foi Karl Marx e sim Adam Smith quem reconheceu que para cada pessoa rica existem quinhentas pobres.[34]

É claro que há muitas formas de interpretar isso. Compreender o que isso significa tornou-se mais difícil para todos nós em nossa vida cotidiana por causa das formas dominantes de interpretação que existem agora ou às quais a educação e a mídia *não* dão um acesso fácil. Como já disse, os próprios conceitos que empregamos para dar sentido às relações sociais que organizam nossa vida não só refletem essas relações, como as produzem. Um exemplo: nosso sistema de produção e de troca econômica pode ser compreendido a partir de contextos ideológicos muito diferentes, que usam sistemas de representação muito diferentes. O discurso do "mercado" traz visões distintamente diferentes — de ponta a ponta — do discurso da produção, digamos. A linguagem do "consumidor" cria uma realidade que não é a mesma que a linguagem do operário, do capitalista, do proprietário ou do produtor. Cada termo implica um daqueles mapas rodoviários que discuti acima; cada termo situa-nos como sujeitos sociais em relações

33. Chomsky, *Profit Over People*, p. 39.
34. Adam Smith, *The Wealth of Nations* (Oxford: Clarendom Press, 1976), p. 709-10.

particulares com os processos econômicos e sociais. Cada um deles tem anexada uma identidade que nos posiciona em relação à visão do processo tal como é descrita pelo próprio discurso. Nas palavras de Stuart Hall:

> O operário ou operária que relaciona sua condição de vida no processo capitalista como "consumidor" [...] participa do processo por meio de uma prática diferente daqueles que estão inscritos no sistema como "operário qualificado" — ou que não estão inscritos nele, como a "dona de casa". Todas essas inscrições têm efeitos reais. Fazem uma diferença material, uma vez que nossa forma de agir em certas situações depende de como definimos essas situações.[35]

Exatamente por essas razões, neste livro, mexo em nossa compreensão habitual de conceitos como "consumidor" e "mercado", segundo a qual vemos essas coisas como coisas boas. E ponho esses conceitos num contexto diferente e muito mais crítico socialmente, um contexto que pergunta de que modo eles atuam de fato no mundo real da educação. Se não fizermos isso, o uso de categorias e conceitos de mercado vai nos impossibilita ver o processo como um todo. Ver a educação como parte de um mecanismo de troca de mercado torna aspectos cruciais literalmente invisíveis, impedindo a crítica antes mesmo que ela comece.[36] Não há saídas para uma crítica dessas em seu mapa.

### A restauração da ordem cultural

Como demonstro nos capítulos que se seguem, o enfoque econômico na acumulação flexível, na insegurança econômica e na mercantilização da vida social não se sustenta sozinho. Uma ideologia da liberdade e da igualdade do mercado baseadas na "opção" não é suficiente para resolver as contradições e condições que nascem dessas

35. Stuart Hall, The Problem of Ideology: Marxism Without Guarantees, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. Divad Morley e Kyan-Hsing Chen (orgs.), (Nova York: Routledge, 1996), p. 40.

36. Ibid., p. 37.



políticas econômicas, sociais e educacionais. O empobrecimento, a perda da segurança no emprego e de seus benefícios, as disparidades de raça e gênero nas formas pelas quais o "capitalismo rápido" provoca um efeito cascata sobre os que estão nas camadas mais baixas e muito mais — todos esses fatores também requerem um Estado muito mais forte para complementar o Estado fraco supostamente defendido pelos neoliberais. Mas esse Estado menor e forte costuma ser repressivo. Está comprometido com o policiamento rigoroso dos excluídos da economia. Desse modo, em Estado após Estado, uma quantidade imensa de dinheiro está sendo gasta na construção e manutenção de prisões. Em muitos deles, essa quantia está muito próxima das despesas com a educação superior. Como argumentei em *Cultural Politics and Education* [Política Cultural e Educação] os Estados Unidos descobriram uma forma de enfrentar muitos dos efeitos da pobreza: jogamos os pobres na cadeia, principalmente os pobres de cor.[37*]

No entanto, como sugeri antes, essas coisas também se fazem acompanhar por outros movimentos ideológicos ligados às políticas econômicas neoliberais e ao Estado pequeno, mas forte, associado a elas, embora não se reduzam a esses fatores. Não é de surpreender que em épocas de insegurança e fragmentação haja um aumento concomitante dos anseios por estabilidade social e cultural e uma ênfase maior na autoridade das instituições básicas. Contra os temores de uma decadência moral e social e da desintegração cultural, há uma sensação da necessidade de um "retorno". Em situações como essas, é comum construir um passado romântico, um passado que glorifica (certas versões) da família e da tradição, do patriotismo, dos valores vitorianos, do trabalho duro e da manutenção da ordem cultural.[38] Os bárbaros estão às portas das cidades. E se não restaurarmos "nosso"

37. Apple, *Cultural Politics and Education*; ver especialmente p. 68-90.

38. Jorge Larrain, Sturat Hall and the Marxist Concept of Ideology, in *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies* David Morley e Kuan-Hsing Chen (orgs.), (Nova York: Routledge, 1996), p. 68.

* O enfrentamento dos efeitos da pobreza pela criminalização é facilitado pelo fato de os oprimidos e pobres viverem sempre em público: seus delitos são mais vistos do que os das elites, que passam a maior parte de suas vidas confinados, inclusive nos momentos de lazer, no interior dos clubes, casas de campo etc. (N. da R.)

saber, "nossos" valores e "nossas" tradições, recolocando-os no lugar central que ocuparam um dia, a civilização vai desaparecer. Não seria de admirar que aqui também as escolas e os currículos, o ensino e as provas que existem ou que não existem ali se tornem os principais alvos dos ataque.

Repetindo: não devemos ficar muito surpresos com a história cheia de altos e baixos que essas questões têm tido tanto dentro quanto fora da educação. Gostaria de dar um exemplo.

Abram Hewitt, o barão das manufaturas, expressou muito bem essas coisas na última parte do século XIX; disse que a tarefa da ciência social e da educação era encontrar formas de tornar "homens que são iguais em liberdade [satisfeitos com a] desigualdade na distribuição inevitável na sociedade moderna".[39] Não só os ricos, como também a classe média em geral, acreditavam que a incapacidade de progredir na sociedade era apenas prova de falta de "caráter". Não conseguir progredir revela uma incapacidade moral, a ausência daquelas características que garantiriam a mobilidade — autoconfiança e perseverança. Os sindicatos não eram a resposta, como a ajuda governamental também não era. A única forma de progredir era demonstrar a força de caráter de avançar sozinho, "de praticar a economia pessoal, de ficar longe das dívidas e de educar os filhos segundo os princípios do mercado".[40]

Portanto, costurar as necessidades com as normas do mercado e as visões conservadoras do caráter apropriado tem uma longa história. Os temores do declínio econômico, de perda da cultura "requintada", da perda de uma linguagem e de uma cultura comuns vieram constantemente à tona, muitas vezes em momentos de crises do mercado e de ondas de imigração. As culturas híbridas são, em essências, culturas deletérias. Exacerbam nossos temores de declínio cultural e incerteza econômica. A natureza disso é indicada na invenção de rituais comuns (compulsórios). Como disse Foner:

> Abalado pelos temores de que a unidade econômica e étnica da sociedade norte-americana estivessem correndo o risco de se desintegrar, o governo e as associações privadas da década de 1890 promoveram um patriotismo unificador, coercitivo. Esses foram os anos em que surgiram rituais como o Juramento de Fidelidade e a prática de ficar de pé quando era tocado o hino nacional dos Estados Unidos, *The Star-Spangled Banner*. Os norte-americanos respeitavam as Estrelas e as Listas há muito tempo, mas o "culto à bandeira", que incluiu um Dia da Bandeira oficial, remonta à década de 1890.[41]

39. Foner, *Story of American Freedom*, p. 119.
40. Ibid., p. 121.



A ênfase atual na "educação do caráter", no patriotismo e na restauração de "nossa" cultura deve ser compreendida em relação a essa história. Não é por acaso que tenha acontecido nessa época. E também não é mera coincidência que aqueles que promovem essas respostas educacionais e sociais também sejam muito pouco críticos a respeito tanto da história quanto das formas pelas quais a dinâmica econômica dominante pode produzir as condições ideológicas que eles tanto lamentam.

## A Igreja e o Estado

Os mercados, a restauração do caráter e o "verdadeiro" saber na educação não estão sozinhos hoje em dia. Para um segmento da população conservadora em processo de crescimento rápido, a mensagem de Deus para todos nós é que devemos nos dedicar tanto ao capitalismo quanto à tradição. Por isso, de uma forma tensa, mas complementar, grande parte dessa ênfase num "retorno" é sustentada pelos principais elementos da direita cristã de nossos dias. Eles acreditam que somente dedicando toda a nossa vida às *suas* crenças religiosas é que nossa sociedade e nossas escolas serão salvas. Por causa disso, tenho de lhes dedicar muita atenção neste livro.

Por estranho que pareça, dadas as minhas próprias crenças políticas e educacionais, gostaria de dizer que a direita cristã está certa ao dizer que em grande parte dos Estados Unidos da época colonial não havia separação entre a Igreja e o Estado. Embora ela veja isso de forma positiva, como ratificação da condição de nação cristã dos Estados Uni-

41. Ibid., p. 134.

dos, a realidade em geral era menos positiva. Na Pensilvânia, ao mesmo tempo que se fazia a "Liturgia Cristã", oferecida a todos os que reconheciam "um único Deus Todo-Poderoso", todos os detentores de cargos públicos tinham de fazer um juramento afirmando sua crença em Jesus Cristo. A discriminação contra católicos, judeus e até protestantes dissidentes era freqüente. Na verdade, até a Guerra Revolucionária, aqueles batistas que se recusavam a pagar impostos para sustentar os ministros congregacionais eram presos em Massachusetts.[42]

O impulso de separar a Igreja e o Estado, de construir um "muro de separação", como diria o deísta Thomas Jefferson, teve como base uma tentativa tanto de pessoas como Jefferson e outras de liberar a política e "a razão" do controle teológico quanto de um grande número de movimentos evangélicos que queriam proteger a religião do "abraço corruptor do governo". Somente por meio desse tipo de tolerância as pessoas conseguiriam levar "vidas genuinamente cristãs". No processo, muitas igrejas poderosas perderam seu suprimento de rendas públicas e seus privilégios especiais. Mas, em muitos estados, a Igreja e o Estado ainda continuavam em união íntima. Os que não eram cristãos eram impedidos de exercer cargos públicos; a blasfêmia e o fato de não respeitar o Sabá eram rigorosamente punidos.[43] Todo lembrete atual de que os Estados Unidos são e foram uma nação cristã também precisa lembrar, por sua vez, que é isso também o que significava ser uma nação cristã.

Ao afirmar essas coisas e ao apresentar meus argumentos ao longo deste livro, não quero dizer que a religião não deve ter um espaço nas escolas. Tenho uma certa simpatia pela posição de Warren Nord quando ele discorre sobre o terreno secular e liberal, afirmando que "todos os alunos devem receber uma educação liberal que leve a sério um grande número de formas de dar sentido ao mundo, formas religiosas inclusive, se quiserem ser indivíduos bem formados, razoáveis e responsáveis.[44] Para Nord, as escolas públicas norte-americanas não

42. Ibid., p. 26.
43. Ibid., p. 26-7.
44. Warren A. Nord, *Religion and American Education: Rethinking a National Dilemma* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995), p. 8.



são liberais em sua recusa de levar a religião realmente a sério. No mundo de elite da vida acadêmica e educacional, as sensibilidades religiosas desempenham um papel insignificante, ou nenhum. No processo, as instituições educacionais "privaram grandes segmentos do povo norte-americano de seus direitos civis."[45] Nord pode estar exagerando um pouco, mas é evidente que a religião desempenha um papel crucial na vida de um número considerável de pessoas — e elas se sentem realmente privadas de seus direitos civis com a ausência da religião nas escolas. É claro que, para muitas delas, não é o estudo da religião como uma das múltiplas perspectivas citadas acima que gostariam de promover. É uma visão particular da verdade religiosa, da autoridade bíblica em todas as esferas da vida que as orienta. E existe um mundo de diferença aqui.

### Economia e religião

Não há nada de novo nos movimentos que procuram reunir todos esses elementos — mercados capitalistas, um passado cultural romântico e Deus. Tome-se o cristianismo e sua ligação histórica com o capitalismo como exemplo.

O grande economista John Maynard Keynes escreveu certa vez que o capitalismo moderno é "absolutamente ateu". O amor ao dinheiro e a acumulação de capital levaram à decadência contínua da religião. A religião perdeu sua importância moral porque não tocava em questões econômicas, exceto de formas mais tangenciais. A "destrutividade criativa" do capitalismo e a mercantilização de todos os aspectos de nossa vida despedaçaram famílias, comunidades, tradições, trabalho remunerado e não-remunerado, os "ritmos naturais" da vida cotidiana, toda a nossa vida, na realidade.[46] No que talvez seja uma das mais famosas citações a respeito desse processo de destruição criativa, Marx e Engels escreveram que todos "os preconceitos e opiniões antigos e veneráveis são varridos, todos aqueles recém-for-

45. Ibid.
46. Ibid., p. 32.

mados tornam-se antiquados antes mesmo de conseguirem estruturar-se. Tudo o que é sólido dissolve-se no ar, tudo o que é sagrado é profanado."[47]

Mas existe uma tradição sociológica e histórica de muita influência que, embora admita a profanação do sagrado sob o capitalismo, afirma que o capitalismo e, digamos, certas formas do protestantismo, formaram uma relação simbiótica, cada qual dando forma ao outro. A ênfase do calvinismo no trabalho duro, na poupança e no ascetismo, por exemplo, tem uma correspondência íntima com as necessidades de uma economia capitalista emergente.[48]

Esse conjunto de tensões — o capitalismo destruindo as religiões tradicionais e cortando pela raiz qualquer sentimento de tradição, por um lado, e o capitalismo e certas religiões formando um par que se protege mutuamente, por outro — é criativamente resolvido no movimento evangélico conservador. O capitalismo é "a economia de Deus". A "liberdade econômica" e economias de mercado na educação e na sociedade em geral passam a ter sanção bíblica. Como veremos, isso é feito de forma bem criativa nas escolas e na sociedade em geral, de tal forma que a opção individual de "nascer de novo" espelha-se num mercado que permite a acumulação pessoal de riqueza e a opção.

Mas essa opção tem seus limites. Para os evangélicos conservadores, não se pode escolher sem o conhecimento firme e substantivo do que é certo. E só existe um caminho, um lugar, para encontrá-lo. É a Bíblia — e a Bíblia diz o que isso significa, e quer dizer realmente o que afirma. O melhor exemplo dessa postura de infalibilidade é a Afirmação da Infalibilidade da Bíblia, de Chicago. "A Sagrada Escritura, sendo a Palavra do próprio Deus, escrita por homens preparados e dirigidos por Seu Espírito, é de autoridade divina infalível em todas

47. Karl Marx e Friedrich Engels, *Manifesto of the Communist Party* em *Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy*, Lewis S. Feuer (org.), (Nova York: Anchor Books, 1959), p. 10. Para uma visão mais pessoal do que isso significava para Marx, ver Francis Wheen, *Karl Marx: A Life* (Nova York: W. W. Norton, 1999).

48. Os textos sobre essa questão são muitos e cheios de debates empíricos e teóricos. Para dispor de uma rápida visão panorâmica, ver, por exemplo, James A. Beckford, *Religion and Advanced Industrial Society* (Nova York: Routledge, 1980).



as questões nas quais toca [...] Sendo inteira e verbalmente dada por Deus, a Escritura não tem erro nem falhas em seus ensinamentos."[49] Portanto, a Bíblia não "a verdade do homem", mas a verdade de Deus. Sua verdade não muda; foi *integralmente* dada nos tempos bíblicos.[50]

Essa "verdade" não é nova na educação, de forma alguma. Até um rápido exame mostraria as maneiras pelas quais as formas bíblicas exerceram uma grande influência nos primórdios da educação nos Estados Unidos. Tome como exemplo as maneiras pelas quais as crianças deviam ser alfabetizadas nas colônias da Nova Inglaterra. O livro didático mais usado na última parte do século XVII, o *New England Primer*, instruía as crianças no alfabeto da seguinte forma:

> *A wise son makes a glad Father, but a foolish son is the heaviness of his mother. [Um bom filho é a felicidade do Pai, mas um mau filho é a tristeza de sua mãe].*
> ***B** etter is little with the fear of the Lord, than great treasure and trouble therewith [É melhor ter pouco com temor a Deus do que um grande tesouro e os problemas que este acarreta].*
> ***C** ome unto Christ all ye that labour and are heavy laden, and He will give you rest.*[51] *[Vinde a Cristo todos os cansados e oprimidos e Ele vos aliviará].*

O *Primer* não pára por aqui. As lições seguintes eram sobre "As Promessas da Criança Obediente", durante as quais todas elas faziam o seguinte juramento: "Temerei a DEUS e respeitarei o REI." E incluía o Pai-Nosso, o Credo dos Apóstolos e uma lista dos livros da Bíblia. Os números deviam ser aprendidos "para se poder encontrar rapidamente qualquer Capítulo, Salmo ou Versículo da Bíblia." Terminava com o Catecismo Resumido da Congregação de Westminster, incluindo perguntas como "Qual é o principal objetivo do homem?" A resposta era: "Glorificar a Deus e desfrutar de Sua presença para sempre." Outra pergunta: "Que instrumento Deus nos deu para nos ensinar como glorificá-lo e desfrutar de Sua presença?" Ao que se devia responder: "A palavra de Deus que está contida nas Escrituras do Antigo e do Novo Testamento é o único instrumento para nos ensinar

49. Nord, *Religion and American Education*, p. 50.

50. Ibid., p. 51.

51. Ibid., p. 65.

como glorificá-lo e desfrutar de Sua presença".[52] Portanto, não há dúvida de que a religião era crucial para os fundamentos da educação nos Estados Unidos.

Textos posteriores mostram essa influência contínua. Os McGuffey Readers, dos quais mais de 120 milhões foram impressos e usados durante os séculos XIX e XX, eram lidos como um texto teológico e usados na alfabetização. Deus era onipresente dentro deles, justo, mas implacável. As verdades da Bíblia eram inquestionáveis; e ninguém duvidava de sua relevância para a vida cotidiana. Viver era "ter consciência de Deus e estar centrado em Deus". Os alunos deviam "viver para a salvação". Todos os elementos do mundo natural só podiam ser compreendidos como "a expressão da ordem de Deus". Na verdade, como Nord nos lembra, há mais referências a Deus no *Annotated McGuffey* do que a qualquer outro assunto. O interessante é que o tema da morte vem em segundo lugar em termos de citações.[53]

Evidentemente, essas não são as únicas possibilidades de compreender a religião e suas relações com a sociedade em geral. As formas segundo as quais pensamos socialmente sobre religião variam. Para alguns comentadores, a religião simboliza a "totalidade sentida" de uma sociedade e envolve a utilização de símbolos de identidade social. Assim sendo, os significados e as instituições religiosas oferecem formas integradoras que mantêm as sociedades coesas e promovem a harmonia. Para outros, como Emile Durkheim, a própria atividade da religião ao separar o sagrado do profano é uma resposta positiva que celebra a socialidade. "Sacraliza o fato e a forma da ligação humana como um pré-requisito de qualquer tipo particular de sociedade.".[54] Para outros ainda, como em algumas interpretações de Marx e Engels, a religião desempenhou um papel simbólico e material menos positivo. As crenças no sobrenatural e em poderes divinos representaram formas pelas quais as relações sociais e as desigualdades foram mascaradas. Sua função social era obscurecer ou distorcer a distribuição de poder e de riqueza e as relações sociais que lhes serviam

52. Ibid., p 65.

53. Ibid., p. 67.

54. Beckford, *Religion and Advanced Industrial Society*, p. 25.



de sustentação.[55] Para aqueles, como Weber e Simmel, a religião é um vasto recurso simbólico no qual os significados têm condições de ser produzidos, transmitidos e contestados. Distingue-se de outros recursos simbólicos pelo fato de oferecer uma garantia às pretensões de significação última, mas pode ser adaptada para satisfazer os interesses de determinadas seções da sociedade.[56] Assim, para Weber, havia ligações íntimas entre tipos particulares de protestantismo e a racionalização do mundo moderno.

Mais perto de nós no tempo, observadores como Peter Berger afirmam que a religião desempenha outro papel crucial nas sociedades "modernas". Mantém à distância o pesadelo existencial. Para ele, a cultura de hoje é instável, assim como a identidade das pessoas. As crenças religiosas possibilitam às pessoas suportar melhor os efeitos corrosivos da racionalidade burocrática e do desenvolvimento do *homo economicus*, a pessoa que é definida somente por sua posição enquanto ser econômico.[57] Finalmente Michel Foucault revela as formas pelas quais o "poder pastoral" alimentado pelas principais Igrejas cristãs disseminou-se pela sociedade. Foi assimilado pelo Estado e usado como uma "tática individualizante que caracterizou uma série de poderes: os poderes da família, da medicina, da psiquiatria, da educação e dos patrões."[58] No entanto, sejam quais forem as diferenças de cada uma dessas perspectivas sobre a religião, todas elas vêem a religião fundamentalmente como algo *social*, não à parte da sociedade em algum reino sobrenatural, mas como elemento integrante da sociedade. Tem poder — individual e coletivamente, positiva e negativamente. É exatamente isso que quero explorar nas partes finais deste livro quando discuto a influência crescente do conservadorismo de religiões populistas autoritárias também na educação.

No entanto, quero fazer isso de uma forma particular. Concordando com as idéias de Antonio Gramsci, acredito que o significado

55. Ibid., p. 18.

56. Ibid., p. 6-7.

57. Ibid., p. 89-105.

58. Michel Foucault, "The Subject and Power," in *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Herbert Dreyfus e Paul Rabinow (orgs.), (Chicago: University of Chicago Press, 1982), p. 215.

social da religião tem de ser decifrado em termos das experiências da vida real das pessoas em épocas e lugares particulares. Ele insistia para examinarmos as formas pelas quais as Igrejas trabalhavam para impedir a formação de uma lacuna entre suas instituições e rituais formalizados e "o povo" — isto é, como, em épocas e lugares específicos, a religião conectou-se à cultura popular e aos significados da vida cotidiana. O interesse de Gramsci era fazer conexões orgânicas entre a classe operária, os pobres e os movimentos progressistas que lutavam por justiça social.[59] Meu interesse pessoal está enraizado numa política semelhante; mas quero explorar a forma pela qual as conexões orgânicas são feitas agora entre a vida cotidiana das pessoas e os movimentos religiosos *conservadores*, uma vez que estes são os movimentos cada vez mais predominantes hoje e que parecem excepcionalmente poderosos no sentido de polarizar nossas crenças sobre educação nos dias de hoje. Ao mesmo tempo, quero mostrar as conexões que têm sido feitas entre essas tendências religiosas e a crença cada vez maior de que somente por meio dos mercados e de um retorno a um passado edênico as escolas, nossos filhos e nossa própria nação podem ser "salvos". Ao fazer isso, quero deixar absolutamente claro que não estou adotando a posição de que os significados e as instituições religiosas são, devido à sua própria natureza, conservadoras. Os significados, movimentos e instituições religiosos e populares não são *a priori* radicais nem conservadores. Muito depende dos usos que lhes são dados e do equilíbrio das forças sociais e ideológicas de uma determinada época[60] (atualmente, em função de minha própria experiência pessoal trabalhando fora dos Estados Unidos, tendo a acreditar que, em muitas nações, seria impossível desenvolver movimentos libertadores de grande escala sem as mediações religiosas como um dos principais elementos de sua dinâmica. Adoto essa posição não por razões empíricas — isto é, por causa do poder da religião nesses países —, mas por acreditar que as esperanças utópicas são importantes para sonhar com um futuro melhor. E os anseios religiosos muitas vezes encarnam esses sonhos).

59. Beckford, *Religion and Industrial Society*, p. 132-33.

60. Ibid., 142. Ver também Stuart Hall e Lawrence Grossberg, "On Post-modernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall," in *Stuart hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, orgs. David Morley e Kuan-Hsing Chen (Nova York: Routledge, 1996), p. 142.



### O gerencialismo

Os três elementos anteriores da reestruturação radical do ensino e de outras instituições que acabei de descrever — o neoliberalismo, o neoconservadorismo e o populismo autoritário — não abrangem todas as tendências ativas hoje no lado conservador do espectro. O último deles diz respeito aos impulsos voltados para a reestruturação do papel do governo e das formas pelas quais uma fração relativamente autônoma da classe média, formada por gerentes e profissionais qualificados, assumiu um poder maior ainda nos rumos das políticas sociais e educacionais, conduzindo-as para direções que, na verdade, dão mais poder ainda a esse grupo particular de pessoas, assim como uma nova identidade. Observei antes que o papel do Estado tem sido alterado de acordo com uma redefinição radical das fronteiras entre o público e o privado. Podemos pensar nisso como um processo que envolve três transformações estratégicas. Primeira: muitos recursos públicos foram privatizados. Os serviços de utilidade pública são vendidos pelo lance mais alto; a administração das escolas é entregue a grandes empresas. Segunda: a competição feroz entre as instituições é patrocinada de tal modo que as instituições públicas são constantemente comparadas com outras privadas, supostamente mais eficientes. Por isso, mesmo que as escolas e outras instituições públicas ainda disponham de fundos suficientes fornecidos pelo Estado, seus procedimentos internos espelham, cada vez mais, aqueles do setor privado, com o argumento de que o governo não pode mais se dar ao luxo de gastar com esses serviços. Na prática, isso significou que uma boa parte dos cuidados com as crianças, dos cuidados com os idosos e com os inválidos e muitos outros foram "despejados" em cima da comunidade e da família. Essa é uma das razões pelas quais é crucial perceber que, por trás de uma boa parte do novo gerencialismo e da importação de modelos empresariais pelo Estado, está um conjunto de pressupostos e de efeitos especificamente patriarcais, uma vez que é principalmente o trabalho não-remunerado das mulheres na família

e nas comunidades locais que será explorado para lidar com o fato de o Estado estar se eximindo de suas responsabilidades anteriores.[61] Ao mesmo tempo, embora algumas atribuições do Estado sejam realmente despejadas em cima das comunidades locais, outros aspectos do controle estatal são intensificados e tornam-se mais fortes ainda, principalmente seu controle sobre o saber e os valores nas escolas e sobre os mecanismos de avaliação do sucesso ou fracasso institucional nessa reprodução cultural.

No entanto, o gerencialismo não está só prestes a alterar o que o Estado faz e o grau de poder que ele tem. Também oferece papéis novos e exercício de poder aos indivíduos e grupos que ocupam cargos no Estado. Em termos técnicos, poderíamos dizer que o discurso gerencial oferece "posições subordinadas" por meio das quais as pessoas podem ver a si mesmas e a suas instituições de maneiras diferentes. Portanto, uma das características-chave do discurso gerencial está nos cargos que oferece aos gerentes. Eles não são elementos passivos, mas ativos — mobilizadores de mudanças, empresários dinâmicos, modeladores de seu próprio destino.[62] As instituições que habitam não são mais burocracias lentas e pesadas, submetidas a um estatismo obsoleto. Elas e as pessoas que as administram são dinâmicas, eficientes, produtivas, "enxutas e baratas".[63]

Ao importar os modelos empresariais e sistemas mais rigorosos de avaliação para o ensino e para outras formas de serviços públicos, o gerencialismo não oferece somente novas formas de os administradores estatais pensarem sobre sua vida e suas instituições. Além de dar um novo sentido à vida dos gerentes da nova classe média, promete transparência — nas palavras de um novo gerencialismo — ao mesmo tempo que supostamente aumenta o poder do consumidor individual. É um projeto ideal, fundindo a linguagem do aumento de poder, da opção racional, da instituição eficiente e de novos papéis para os gerentes, tudo ao mesmo tempo. Embora a "linguagem espar-

61. John Clarke e Janet Newman, *The Managerial State* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1997), p. 27-28.

62. Ibid., p. 63.

63. Ver a análise do discurso gerencial em James Paul Gee, Glynda Hull e Colin Lankshear, *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism* (Boulder: Westview Press, 1996).



tana" da eficiência tenha de fato seus atrativos para certos grupos empresariais, seu apelo é limitado para muitos outros. Ao se reapropriar do discurso do antipaternalismo e da importância crucial do usuário, oferece metáforas para um grande número de pessoas ver seu lugar no novo futuro, um futuro mais promissor. É possível modernizar a maquinaria das escolas e do governo em geral, ser um gerente eficiente como os das empresas do setor privado e, ao mesmo tempo, ajudar a garantir a "qualidade".[64] O que poderia haver de errado nisso? Mas, como vou mostrar mais adiante, isso não corresponde a uma redução do poder estatal, nem está realmente "aumentando o poder" dos membros menos favorecidos de nossas comunidades. Além disso, sua visão dos gerentes organizados em torno de um profissionalismo eficiente e revitalizado a serviço dos consumidores é, em parte, uma ficção. Os profissionais ativos têm a liberdade de seguir seus impulsos empresariais — desde que "façam a coisa certa".[65] Como veremos, a prisão circular de Foucault está em toda parte.

### Uma análise da modernização conservadora

Nos capítulos que se seguem, mostro um quadro que revela a estranha combinação de mercados, retorno às tradições e valores perdidos, educação religiosa e gerencialismo dos critérios rigorosos e garantia de "qualidade". Nesse processo, quero demonstrar quais grupos de pessoas vão acabar ganhando ou perdendo; à medida que essa constelação de "reformas" se concretiza. Na tentativa de fazer isso, preciso chamar a atenção do povo dos Estados Unidos não só para a pesquisa e as discussões sobre o que está acontecendo aqui, mas também apresentar evidência de reformas semelhantes que surgiram em outras nações. Há vários motivos para abordar essas questões a partir

64. Clarke e Newman, *The Managerial State*, p. 76. Clarke e Newman afirmam que as missões das grandes empresas passaram da busca exclusiva de eficiência para a busca de "excelência" e de uma melhoria constante. Em suas palavras, tem havido uma "epidemia de qualidade". É claro que não há nada de necessariamente errado com a busca de qualidade, mas grande parte dela representa a colonização do discurso profissional por modelos das grandes empresas, cujo interesse supremo não é a qualidade, e sim o lucro.

65. Ibid., p. 30.

de uma perspectiva internacional. Muitíssimas discussões sobre educação nos Estados Unidos caracterizam-se por uma forma particular de arrogância. "Nós" não temos nada a aprender com as outras nações. Ou então essas discussões não percebem que muitas das coisas com que estamos envolvidos aqui têm uma história em outro lugar, uma história cujos efeitos deviam nos deixar bem cautelosos sobre a possibilidade de propor ou não essas mesmas políticas. E, finalmente, há um pressuposto de que nossos motivos são puros e nossas tradições democráticas. Por isso, seja o que for que tenha acontecido nas reformas educacionais de outros países (um aumento das desigualdades sociais na educação quando uma determinada mudança foi instituída, por exemplo) simplesmente não poderia acontecer aqui. Pode acontecer e tem acontecido.

O Capítulo 2 entra em mais detalhes sobre os pressupostos que sustentam as forças da modernização conservadora especificamente na educação de hoje e dá um sentido mais claro às tensões e contradições dos movimentos conservadores. O Capítulo 3 trata dos efeitos reais que "reformas" como a instituição de um mercado competitivo na educação, nos currículos nacionais e estaduais, na melhoria do padrão de qualidade e no número crescente de provas obrigatórias tiveram nas escolas de um grande número de países. Concentra-se nas propostas neoliberais e neoconservadoras que estão tendo um efeito muito profundo na política e na prática educacional. Este capítulo também examina criticamente as formas pelas quais as supostas alternativas a essas propostas — isto é, aquelas que giram em torno da literatura sobre "pedagogia crítica" — são falhas em aspectos cruciais e, por isso, vão enfrentar muitas dificuldades para deter as transformações direitistas. Os Capítulos 4 e 5 tratam diretamente do poder crescente dos grupos religiosos conservadores nos debates sobre os fins e os meios da educação. O Capítulo 4 discute algumas de suas conseqüências recentes e traça a histórias desses movimentos, enquanto o Capítulo 5 esclarece criticamente as formas pelas quais suas opiniões sobre currículos e pedagogia se harmonizam com suas posturas mais abrangentes no que diz respeito a economia, governo, família, relações de gênero e política de classe e raça. O Capítulo 6 examina as formas pelas quais o movimento de ensino doméstico oferece um mecanismo para que muitas dessas ênfases se combinem. No Capítulo 7, avalio as possibilidades de deter a guinada para a direita e sugiro algumas estratégias para isso.



Como você vai ver, uma boa parte do tempo é dedicada às críticas à educação feitas pelos movimentos religiosos conservadores nas últimas seções deste livro. Faço isso por uma série de razões. Primeira: embora seja crucial prestar a maior atenção à crítica dos mercados, à melhoria do padrão de qualidade e às provas (e eu presto), muitíssimas vezes as formas criativas pelas quais muitos outros grupos entraram embaixo do guarda-chuva da liderança neoliberal têm sido ignorados. Segunda: esses grupos religiosos têm muito poder para pressionar as escolas nos estados e municípios de todo o território dos Estados Unidos, levando muitas vezes os educadores a pensar duas vezes (ou três, ou quatro) sobre o que eles vão e não vão ensinar e como vão e não vão ensinar. A influência desses grupos também está crescendo rapidamente, de modo que agora um número muito maior do que jamais houve na história recente considera-se evangélico conservador e está disposto a assumir uma posição pública sobre educação com base nessa identificação. Terceira: talvez, ao contrário de muitos outros militantes de esquerda, acredito na existência de elementos de *insight* nas críticas dos populistas religiosos e que eles foram estereotipados e ignorados. Além de realmente considerar essa posição da esquerda intelectualmente suspeita, acho que também é perigosa em termos estratégicos, se quisermos nos contrapor seriamente à guinada direitista na educação.

Por causa disso, embora eu me interesse profundamente por suas implicações, ao longo dos capítulos sobre os impulsos religiosos conservadores, eu também quero ser justo com as preocupações que expressam — muitas das quais não podem ser refutadas facilmente. Por isso vou me esforçar para mostrar os elementos de "bom senso", bem como os "absurdos", em suas críticas de alguns aspectos da educação formal.

Essas são as complicadas tendências que enfoco em *Educando à direita*. Gostaria que fosse mais simples. Isso certamente tornaria muito mais fácil a história que tenho de contar. Mas, quando a própria realidade é complexa e contraditória, nossas análises críticas também

precisam ser. Ao longo deste livro combino o teórico e o empírico. Preciso admitir a minha profunda preocupação com o fato de termos utilizado a teoria tão freqüentemente num tal nível de abstração que esvaziamos o espaço empírico e o deixamos livre para os neoliberais e neoconservadores ocuparem — o que, como seria de se esperar, eles fizeram. Mas, às vezes, *precisamos* realmente da distância que a teoria nos dá a fim de refletir sobre questões difíceis.

Por causa disso, reconheço plenamente que há tensões no que fiz aqui. Critico os tipos de teorias que embasam muitas das atuais reformas do ensino; e, às vezes, faço isso teoricamente — e empiricamente também. No entanto, depois de fazer tudo isso, tendo a adotar a posição de que "a única teoria que vale a pena ter é aquela que lhe oferece resistência, não aquela sobre a qual você fala com enorme fluência".[66] Claro que isso é um certo exagero, pois não precisamos ter "fluência" em qualquer teoria que nos propusemos a usar. Mas sublinha o fato de que o sucesso teórico não deve ser medido pela existência de uma "correspondência" perfeita. A eficácia de suas teorias deve ser avaliada, isso sim, por sua capacidade de trabalhar produtivamente com teorias quase sempre inadequadas em certos aspectos, mas que nos empurram "estrada abaixo" e nos possibilitam ver coisas que antes ocultas.[67] A estrada por onde eu gostaria que viajássemos tem saídas não visíveis nos mapas sobre educação, cultura, governo e economia fornecidos a nós pelos grupos dominantes. Agora vamos examinar esses mapas com mais detalhes.

66. Jennifer Daryl Slack, The Theory and Method of Articulation in Cultural Studies, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, David Morley e Kuan-Hsing Chen (orgs.), (Nova York: Routledge, 1996), p. 113.

67. Ibid.

# Capítulo 2

# Mercados de quem? Saber de quem?

## Introdução

No primeiro capítulo, descrevi as direções gerais que esta sociedade tomou. Empreguei conceitos-chave, como o de liberdade, para analisar a dinâmica ideológica que serve de base de sustentação para essas direções. Neste e no próximo capítulo, vou enfocar mais especificamente a educação — as posições educacionais de cada um dos elementos dos grupos que identifiquei e um grande número de seus efeitos geralmente negativos no ensino dos Estados Unidos e de outros países.

Como já disse, entramos num período de reação no ensino. Nossas instituições educacionais são vistas como fracassos completos. Índices elevados de desistência, declínio da "alfabetização funcional", queda no padrão de qualidade e na disciplina, dificuldade de transmitir o "verdadeiro saber" e de profissionalizar os alunos, notas baixas nas provas padronizadas etc. — todas essas são acusações feitas contra as escolas. E todas elas, dizem-nos, levaram ao declínio da produtividade econômica, ao desemprego, à pobreza, à falta de competitividade internacional e assim por diante. Retornem a uma "cultura comum", tornem as escolas mais eficientes, mais receptivas ao setor privado. Façam isso que nossos problemas serão resolvidos.

Por trás de todas essas acusações está um ataque às normas e aos valores igualitários. Embora escondida nos floreios retóricos dos críticos, em essência a "democracia demais" — cultural e política — é vista como uma das principais causas de "nosso" declínio econômico e cultural. Tendências semelhantes estão bem visíveis em outros países também. A medida da reação é captada nas palavras de Kenneth Baker, ex-ministro britânico da Educação e Ciência do governo Thatcher, que avaliou quase uma década de esforços direitistas na educação ao dizer que "a era do igualitarismo acabou".[1]

Em geral, a ameaça aos ideais igualitários que esses ataques representam não é feita tão explicitamente assim, uma vez que costumam expressar-se no discurso de "aumentar" a competitividade, o número de empregos, o padrão de qualidade e a qualidade no sistema educacional, considerado em crise total. Esse discurso está claramente presente hoje no "Novo Trabalhismo" do Reino Unido e em políticas semelhantes nos Estados Unidos. De muitíssimas formas, as políticas educacionais de ambos os países estão dando continuidade a tendências nascidas sob governos conservadores anteriores.

Mas seria simplista interpretar o que está acontecendo apenas como resultado dos esforços das elites econômicas dominantes de impor sua vontade à educação. Muitos desses ataques representam de fato tentativas de reintegrar a educação numa plataforma econômica. Entretanto, não podem ser inteiramente reduzidos a isso, assim como também não podem ser reduzidos apenas a questões econômicas. Lutas culturais e lutas relativas a raça, gênero e sexualidade coincidem com alianças de classe e poder de classe.

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos.

1. Madeleine Arnot, Schooling for Social Justice, dissertação inédita, University of Cambridge, Department of Education, 1990.



Portanto, a educação é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada. Por isso, nenhum capítulo isolado pode ter esperanças de apresentar um quadro acabado dessa complexidade. O que tenho esperanças de fazer é, em vez disso, apresentar um esboço de algumas das principais tensões que envolvem a educação nos Estados Unidos, à medida que esse país toma direções conservadoras. Uma palavra-chave aqui é direções. O plural é crucial para minha argumentação, uma vez que, como demonstrei, existem tendências múltiplas e às vezes contraditórias dentro da ala direitista.

Embora meu enfoque neste capítulo seja em grande parte interno, é impossível compreender a política educacional corrente nos Estados Unidos sem situá-la em seu contexto internacional. Assim, por trás da pressão por um padrão de qualidade melhor, provas mais rigorosas, ensino profissionalizante e uma relação muito mais íntima entre educação e economia em geral etc., estava o medo de perder a competição internacional e a perda de empregos e de dinheiro para o Japão bem como para um número crescente de economias do "Tigre Asiático", para o México e para outros países (embora isso tenha sido mediado pelas convulsões econômicas pelas quais a Ásia ainda está passando).[2] Da mesma forma, a pressão igualmente evidente nos Estados Unidos de reinstalar uma visão (seletiva) de uma cultura comum, de dar mais ênfase à "tradição ocidental", à religião, à língua inglesa e outras ênfases semelhantes está profundamente ligada aos temores culturais relativos à América Latina, África e Ásia. Esse contexto constitui o pano de fundo de minha discussão.

A guinada para a direita foi o resultado do esforço bem-sucedido da direita de formar uma aliança de bases amplas. Essa nova aliança teve muito êxito em parte porque está conseguindo ganhar a batalha contra o senso comum,[3] isto é, tem costurado criativamente diferentes tendências sociais e concessões mútuas e as tem organizado sob sua liderança geral em questões relativas à previdência social, à cultura, à economia e, como veremos neste capítulo, à educação. Seu

2. William Greider, *One World: Ready or Not* (Nova York: Simon & Schuster, 1997).

3. Ver Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996) e Michael W. Apple, *Official Knowledge*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 2000).

objetivo na política educacional e social é o que chamei de "modernização conservadora".[4]

Como observei em meu capítulo introdutório, essa aliança contém quatro elementos principais. Cada qual tem sua própria história e dinâmica relativamente autônomas, mas cada uma delas também tem sido costurada ao movimento conservador mais geral. Esses elementos são os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma certa fração da nova classe média de gerentes e profissionais qualificados em ascensão social. Aqui presto uma atenção muito especial aos dois primeiros grupos, pois atualmente — particularmente os neoliberais — estão à frente dessa aliança voltada para a "reforma" da educação. Mas não quero de forma alguma ignorar o poder dos dois últimos grupos, e volto a eles em capítulos posteriores.

#### Neoliberalismo: ensino, liberdade de escolha e democracia

No Capítulo 1 afirmei que os neoliberais são o elemento mais poderoso da aliança que sustenta a modernização conservadora. Orientam-se pela visão de um Estado fraco. Nesse caso, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são "buracos negros" nos quais se derrama dinheiro — que depois parece sumir —, mas que não oferece em parte alguma resultados que sequer se aproximem do mínimo necessário. Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra — a racionalidade econômica. A eficiência e uma "ética" da análise custo-benefício são as normas dominantes. Todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios pessoais. Na verdade, por trás dessa posição está uma afirmação empírica de que é assim que *todos* os sujeitos racionais

4. Estou me baseando em Roger Dale, The Thatcherite Project in Education, *Critical Social Policy* 9 (inverno 1989/1990): 4-19. Devido ao tamanho e complexidade dos Estados Unidos, não posso me concentrar em todas as questões e iniciativas políticas que estão sendo debatidas ou implementadas agora. Para dispor de outras descrições, ver os capítulos sobre pesquisa política em William Pink e George Noblit (orgs.), *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education* (Cresskill, JN: Hampton Press, 1995).



agem. No entanto, em vez de ser uma descrição neutra do mundo da motivação social, essa é, na verdade, uma construção do mundo em torno das características valorativas de um tipo de classe eficiente em termos aquisitivos.[5]

O que sustenta essa postura é uma visão dos alunos como capital humano. O mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos — em sua condição de futuros trabalhadores — devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficiente e efetivamente.[6] Além disso, todo dinheiro gasto com escolas e que não está diretamente relacionado com esses objetivos econômicos é suspeito. Na verdade, como "buracos negros", as escolas e outros serviços públicos tal como estão organizados e controlados agora desperdiçam recursos econômicos que devem ir para a empresa privada. Portanto, para os neoliberais, as escolas públicas, além de estarem fracassando com nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, como quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade. Isso é em parte resultado da "captação de produtores". As escolas são construídas para os professores e para os burocratas estatais, não para "consumidores". Respondem às demandas dos profissionais e de outros funcionários públicos egoístas, não aos consumidores que confiam neles.

A idéia de "consumidor" é crucial aqui. Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A "liberdade de escolha do consumidor" é a garantia da democracia. Na verdade, a educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão.[7] Ao transferi-la para o mercado através de planos de financia-

5. Apple, *Cultural Politics and Education* e Ted Honderich, *Conservatism* (Boulder: Westview Press, 1990).

6. Por estranho que pareça, dada a ênfase corrente nisso por parte dos neoliberais, pode ser que embora o livro de Bowles e Gintis sobre a relação entre educação e capitalismo, *Schooling in Capitalist America*, tenha sido redutor, economicista e essencialista quando foi publicado pela primeira vez em 1976 possa estar mais acurado hoje. Ver Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Scholling in Capitalist America* (Nova York: Basic Books, 1976). Para dispor de uma crítica à sua posição, ver Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (Nova York: Routledge, 1988); Michael W. Apple, *Education and Power*, 2.ed. (Nova York: Routledge, 1995); e Mike Cole, org., *Bowles and Gintis Revisited* (Nova York: Falner Press, 1988).

7. Ver Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1990).

mento estudantil e de opção por escolas, a educação vai acabar se autorregulamentado em sua maior parte. Desse modo, a democracia é transformada em práticas de consumo. Nesses planos, o ideal do cidadão é o ideal do comprador. As conseqüências ideológicas dessa posição são graves. Em vez de democracia ser um conceito *político*, é transformado num conceito inteiramente *econômico*. A melhor forma de batizar a mensagem dessas políticas é o que poderia ser chamado de "particularismo aritmético", onde o indivíduo isolado — enquanto consumidor — é destituído de raça, de classe e de gênero.[8]

Na verdade, as metáforas do consumidor e do supermercado são opostas aqui. Porque, exatamente como na vida real, há indivíduos que vão de fato ao supermercado e fazem opções entre um grande número de produtos similares ou diferentes. E há aqueles que só podem envolver-se no que foi muito bem definido como consumo "pós-moderno". Estão do lado de fora do supermercado e só têm condições de consumir a imagem.

Todo o projeto do neoliberalismo está ligado a um processo maior de exportar a responsabilidade das decisões dos grupos dominantes para o Estado e para os pobres. Afinal de contas, não foi o governo que tomou a decisão de envolver-se com a evasão de capitais e de transferir as fábricas para aquelas nações que não têm sindicatos, ou onde eles são fracos, com menos regulamentações ambientais e com governos repressivos. E não foi a classe operária, nem as comunidades pobres (como aqueles em que Joseph e seus pais viviam), que optaram por perder esses empregos e essas fábricas, com a perda de esperança e das escolas e comunidades, em crise que estão entre as conseqüências dessas decisões. E também não foi um nem outro que optou por demitir milhões de trabalhadores — muitos dos quais tinham se saído muito bem na escola — devido a fusões e compras alavancadas.

Com sua ênfase mais no consumidor que no produtor, as políticas neoliberais também precisam ser vistas como parte de um ataque mais amplo aos funcionários públicos. Na educação em particular,

8. Stephen Ball, *Education Reform* (Filadélfia: Open University Press, 1994) e Apple; *Cultural Politics and Education*.



elas são uma ofensiva contra os sindicatos de professores, considerados como poderosos demais e dispendiosos demais. As políticas neoliberais, embora talvez não tenham sido criadas como um ataque consciente às mulheres, precisam ser interpretadas como parte de uma história mais longa de ataques ao trabalho feminino, pois a vasta maioria dos professores dos Estados Unidos — assim como de muitos outros países — é de mulheres.[9]

Iniciativas políticas variadas surgiram dos segmentos neoliberais da nova aliança hegemônica. A maior parte passou a girar em torno da criação de ligações mais íntimas entre educação e economia, ou em colocar as próprias escolas no mercado. As primeiras são representadas por propostas muito disseminadas de projetos de "aprender para trabalhar" e de "educação profissionalizante", e por vigorosos ataques exigindo corte de custos no "Estado inflado". A segunda iniciativa não está menos disseminada e torna-se cada vez mais influente. É representada por planos de financiamento estudantil e de opção por escolas, tanto no nível nacional quanto de estado-a-estado.[10] Incluem transferir dinheiro público para escolas privadas e religiosas (embora estas sejam propostas muito contestadas). Por trás disso está o plano de subordinar as escolas à disciplina da competição de mercado. Essas "soluções de quase-mercado" estão entre as questões políticas mais controvertidas e acaloradamente debatidas em todo o país, com processos judiciais importantes relativos ao financiamento de escolas privadas e/ou religiosas por meio de mecanismos de financiamento estudantil já aprovados ou que agora estão sendo vigiados de perto.[11]

9. Apple, *Teachers and Texts*, p. 31-78 e Sandra Acker, Gender and Teachers's Work, em *Review of Research in Education, Volume 21*, Michael W. Apple (orgs.), (Washington, DC: American Educational Research Association, 1995), p. 99-162. Um grande número das maiores implicações de gênero do neoliberalismo na educação e na economia pode ser encontrado em Jacky Brine, *Under-Educating Woman: Globalizing Inequality* (Filadélfia: Open University Press, 1992) e Madeleine Arnot, Miriam David e Gaby Weiner, *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change* (Cambridge, Inglaterra: Polity Press, 1999).

10. John Chubb e Terry Moe, *Politics, Markets, and America's Schools* (Washington, DC: The Brookings Institution, 1990). Ver também Ernest House, *Schools for Sale* (Nova York: Teachers College Press, 1998).

11. Ver Amy Stuart Wells, *Time to Choose* (Nova York: Hill & Wang, 1993); Jeffrey Henig, *Rethinking School Choice* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994); Kevin Smith e Kenneth

Alguns proponentes dos "planos opcionais" argumentam dizendo que só uma "voz" parental maior e a opção darão uma chance de "salvação educacional" para pais e crianças que fazem parte de grupos minoritários.[12] Moe, por exemplo, afirma que a maior esperança dos pobres conquistarem o direito "de sair de escolas ruins e entrar nas boas" é por meio de uma "aliança pouco ortodoxa".[13] Só se aliando com os republicanos e com a empresa — os mais poderosos grupos supostamente dispostos a transformar o sistema — é que os pobres podem melhorar de vida.

Como mostro com mais detalhes no Capítulo 3, uma evidência empírica crescente indica que o desenvolvimento do "quase-mercados" na educação levou à exacerbação das divisões sociais de classe e de raça existentes hoje.[14] Agora há argumentos cada vez mais convincentes de que, embora o objetivo supostamente declarado dos planos de financiamento estudantil e de opção por escola sejam de dar aos pobres o direito de sair das escolas públicas, dentre as conseqüências finais de longo prazo pode estar o aumento da "evasão branca" das escolas públicas para escolas privadas e religiosas e a criação das condições em que os pais brancos e ricos podem se recusar a pagar impostos que sustentam escolas públicas que estão sofrendo cada vez mais os efeitos debilitantes da crise fiscal do Estado. O resultado é mais *apartheid* educacional, não menos.[15]

---

Meier, (orgs.), *The Case Against School Choice* (Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1995); Bruce Fuller, Elizabeth Burt, Luis Huerta, Susan Puryear e Edward Wexler, *School Choice: Abundant Hopes, Scarce Evidence of Results* (Berkeley and Stanford: Policy Analysis for California Education, University of California at Berkeley and Stanford University, 1999); e John F. Witte, *The Market Approach to Education* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000).

12. Geoff Whitty, Creating Quase-Markets in Education, em *Review of Research in Education, Volume 22*, Michael W. Apple (orgs.), (Washington, DC: American Educational Research Association, 1997), p. 17. Ver também Chubb e Moe, *Politics, Markets, and America's Schools* e Gary Rosen, Are Schools Vouchers Un-American?, *Commentary* 109 (fevereiro de 2000):26-31.

13. Citado em Whitty, Creating Quase-Markets in Education, p. 17.

14. Ver, por exemplo, Geoff Whitty, Sally Power e David Halpin, *Devolution and Choice in Education* (Filadélfia: Open University Press, 1998) e Hugh Lauder e David Hughes, *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work* (Filadélfia: Open University Press, 1999).

15. Ver Apple, *Cultural Politics and Education*, principalmente o Capítulo 4, para dispor de uma descrição das formas pelas quais muitas políticas sociais e educacionais correntes aumentam muitas vezes os fossos raciais.



Em seu exame da evidência relativa à experiência norte-americana, Whitty argumenta que, embora os defensores dos planos opcionais pressuponham que a competição vai aumentar a eficiência e a receptividade das escolas, além de dar às crianças desprivilegiadas oportunidades que elas não têm agora, essa pode ser uma falsa esperança. Essa esperança não está se realizando agora e é pouco provável que se realize no futuro "no contexto de políticas mais amplas que não fazem nada no sentido de questionar as desigualdades sociais e culturais mais profundas". Como ele diz a seguir, "A tomada de decisão atomizada numa sociedade extremamente estratificada parece dar a todos oportunidades iguais, mas transferir a responsabilidade pela tomada de decisão da esfera pública para a privada pode, na verdade, reduzir o alcance da ação coletiva para melhorar a qualidade da educação para todos".[16]

Essa posição é ratificada por Henig, que afirma que "a triste ironia do atual movimento de reforma na educação é que, por meio da identificação exagerada com propostas de opção de escola, o impulso saudável de considerar reformas radicais para resolver problemas sociais pode ser canalizado para iniciativas que solapam ainda mais o potencial de deliberação coletiva e de resposta coletiva".[17] Quando esse efeito é combinado com o fato de que, na prática, essas políticas neoliberais podem reproduzir as hierarquias tradicionais de classe, raça e gênero, essas propostas devem nos fazer parar realmente para pensar.[18]

Há uma segunda variante do neoliberalismo. É aquela que *está* disposta a gastar mais dinheiro estatal e/ou privado com as escolas, se e somente se as escolas satisfizerem as necessidades expressas pelo capital. Aí aparecem os recursos para "reformas" e políticas que ligam ainda mais o sistema educacional com o projeto de tornar nossa economia mais competitiva. Dois exemplos podem dar uma idéia dessa posição. Em vários estados foi aprovada uma legislação que dirige as

---

16. Whitty, Creating Quasi-Markets in Education, p. 58.

17. Henig, *Rethinking School Choice*, p. 22.

18. Ver Whitty, Creating Quasi-Markets in Education. Lauder e Hughes, *Trading in Futures*, e Apple, *Cultural Politics and Education*.

escolas e as universidades no sentido de estabelecerem laços mais íntimos entre a educação e a comunidade empresarial. No estado de Wisconsin, por exemplo, todos os programas de educação de professores tinham de incluir experiências identificáveis sobre "educação para o trabalho" para todos os futuros professores; e todos os que estavam dando aulas em escolas públicas do ensino fundamental e médio do estado tinham de incluir elementos de educação para o trabalho em seu currículo formal.[19]

O segundo exemplo parece ter menos conseqüências, mas na realidade é uma afirmação decisiva da reintegração da política e da prática educacional na plataforma ideológica do neoliberalismo. Estou me referindo aqui a *Channel One*, uma rede de televisão com fins lucrativos, cujos programas agora estão sendo transmitidos para escolas que respondem pelas matrículas de mais de 40% de todos os alunos do ensino fundamental e médio do país (muitas dessas escolas sofrem grandes pressões financeiras dada a crise fiscal, embora muitos estados estejam tendo excedentes em seu orçamento agora). Essa "reforma" oferece às escolas uma conexão "gratuita" de TV via satélite, dois aparelhos de vídeo-cassete e monitores de televisão para todas as salas de aula por meio de uma grande empresa privada de mídia. Também oferece às escolas um noticiário gratuito para esses alunos. Em troca do equipamento e do noticiário, todas as escolas participantes têm de assinar um contrato de três a cinco anos garantindo que seus alunos vão assistir ao *Channel One* todos os dias.

Esse contrato parece relativamente benigno. Entretanto, não só a tecnologia "entra num circuito fechado" de tal modo que *somente* o Channel One pode ser recebido, como também a *propaganda obrigatória* de grandes empresas de *fast food*, roupas esportivas e outras grandes companhias são transmitidas junto com o noticiário, que os alunos — por contrato — também têm de assistir. Em resumo, os alunos são vendidos às grandes empresas como um público cativo. Como por lei esses alunos têm de estar nas escolas, os Estados Unidos são uma das primeiras nações do mundo a permitir conscientemente que sua juventude seja vendida como mercadoria àquelas grandes empresas dispostas a pagar o preço elevado de fazer publicidade na Channel One para obter um público (cativo) garantido. Desse modo, de acordo com uma série de variantes do neoliberalismo, as escolas não só são transformadas em bens de mercado, os nossos filhos também são.[20]

Como já observei, a atração das políticas conservadoras na educação reside, em grande parte, em grandes alterações do nosso senso comum — sobre o que é democracia, se nos vemos ou não como indivíduos de posses ("consumidores") e, em última instância, como entendemos o funcionamento do mercado. Subjacente às políticas neoliberais na educação e suas políticas sociais em geral está a fé na eqüidade e justiça essencial dos mercados. Os mercados vão acabar distribuindo os recursos de maneira eficiente e justa de acordo com os méritos de cada um. Vão acabar criando empregos para todos que os querem. São o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumidores).

Por causa disso, nós evidentemente temos de perguntar qual é realmente a economia que reina suprema nas posições neoliberais. Muito diferente do quadro positivo pintado pelos neoliberais, em que empregos tecnologicamente avançados vão substituir o trabalho pesado, o subemprego e o desemprego a que tanta gente se submete agora, bastando para isso liberar nossas escolas e nossos filhos para o

19. No entanto, muitas vezes essas iniciativas são, na verdade, "mandatos infundados", isto é, exigências como essas que passam a ser obrigatórias, mas sem fundos adicionais para implementá-las. A intensificação do trabalho dos professores em todos os níveis do sistema educacional que resulta dessa situação é muito visível. Sobre a história da educação profissionalizante, ver Herbert Kliebard, *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum, 1876-1946* (Nova York: Teachers College Press, 1999). Para dispor de análises claras e bem pensadas dos outros efeitos sobre a educação superior, ver Geoffrey White, (org.), *Campus, Inc.* (Amherst, NY: Prometheus Books, 2000) e Sheila Slaughter e Larry L. Leslie, *Academic Capitalism* (Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997).



20. Fiz uma análise muito mais detalhada sobre o Channel One em Apple, *Official Knowledge*, p. 89-112. Ver também Alex Molnar, *Giving Kids the Buesiness* (Boulder: Westview Press, 1996). Um bom exemplo também é a ZapMe! com problemas financeiros, que dá equipamentos gratuitos de computação em troca de informações demográficas sobre as crianças das escolas. Claro que existe uma história de resistência a coisas como Channel One. UNPLUG, um grupo liderado por estudantes, tem estado na linha de frente da contestação à comercialização das escolas. Além disso, como discuto no meu último capítulo, tanto os grupos conservadores quanto os progressistas juntaram forças para lutar contra Channel One.

mercado, a realidade, mais uma vez, é outra. Infelizmente, os mercados são claramente tão poderosamente destrutivos quanto são produtivos na vida das pessoas.[21]

Vamos tomar como exemplo o mercado de trabalho remunerado para o qual os neoliberais querem que atrelemos uma parte tão grande do sistema educacional. Mesmo com o crescimento proporcional dos empregos *high-tech*, os tipos de trabalho que existem e que são cada vez mais acessíveis a uma grande parcela da população norte-americana não serão cargos altamente qualificados e tecnicamente elegantes. O que vai acontecer é exatamente o oposto. O mercado de trabalho remunerado vai ser cada vez mais dominado pelo trabalho repetitivo e mal pago nos setores do varejo, do comércio e de serviços. Um fato deixa essa situação claríssima. Mais empregos de caixa serão criados no ano 2005 do que empregos para cientistas da computação, analistas de sistemas, fisioterapeutas, analistas de operações e técnicos radiológicos *juntos*. Na verdade, a projeção é que 95% de todos os novos empregos estarão no setor de serviços. Esse setor inclui, a grosso modo, os profissionais da enfermagem; auxiliares no tratamento médico feito em casa; assistentes sociais (muitos dos quais agora estão perdendo ou perderam o emprego por causa dos cortes nas despesas sociais); funcionários de hotéis e de pousadas; empregados de restaurantes; trabalhadores do setor de transportes; e quadros de vendedores e escriturários. Além disso, oito entre as dez principais ocupações individuais que vão responder pela maior parte do aumento de empregos dos próximos dez anos incluem as seguintes: pessoal de vendas, caixas, escriturários, motoristas de caminhão, garçonetes/garçons, auxiliares de enfermagem/serventes, cozinheiras/os e porteiros/zeladores. Muitas delas são mal pagas, não têm sindicatos, são temporárias, em regime de meio período, com poucos benefícios, ou nenhum. E muitas estão dramaticamente ligadas às atuais divisões de trabalho em termos de raça, gênero e classe que, muitas vezes, exacerbam-se.[22] Essa é a economia emergente que está diante de nós, não o

21. Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 68-90 e Greider, *One World, Ready or Not*.

22. Ibid. Ver também Christopher Cook, Temps Demand a New Deal, *The Nation*, 27 mar. 2000, p. 13-19.



quadro exageradamente romântico pintado pelos neoliberais que insistem conosco para confiarmos no mercado.

Os neoliberais dizem que transformar o mercado no árbitro supremo do valor e do mérito social vai eliminar a política e a irracionalidade que a acompanha nossas decisões educacionais e sociais. A análise da eficiência do custo-benefício será o motor da transformação social e educacional. No entanto, entre as conseqüências finais dessas estratégias de "economizar" e "despolitizar" está de fato a dificuldade cada vez mais maior de acabar com as desigualdades crescentes em termos de recursos e poder que caracterizam tão profundamente essa sociedade. Nancy Fraser esclarece o processo da seguinte maneira:

> Nas sociedades capitalistas dominadas pelo homem, o que é "político" normalmente é definido em contraste com o que é "econômico" e o que é "doméstico" ou "pessoal". Aqui, portanto, podemos identificar dois conjuntos principais de instituições que despolitizam os discursos sociais: em primeiro lugar, temos as instituições domésticas, principalmente a forma doméstica normativa, a saber, a família nuclear moderna, restrita e chefiada por um homem; e, em segundo lugar, temos as instituições oficiais do sistema econômico capitalista, principalmente locais de trabalho remunerado, mercados, mecanismos de crédito e empresas e corporações "privadas". As instituições domésticas despolitizam certas questões personalizando-as e/ou tornando-as familiares; são descartadas como questões privadas-domésticas ou pessoais-familiares, em contraposição às questões públicas, políticas. Por outro lado, as instituições oficiais do sistema econômico capitalista despolitizam certas questões transformando-as em questões econômicas: as questões em pauta são descartadas aqui como imperativos do mercado impessoal, ou como prerrogativas da propriedade "privada", todas em contraposição às questões políticas. Em ambos os casos, o resultado é uma redução das cadeias de relações obrigatórias para interpretar as necessidades das pessoas; as cadeias interpretativas são truncadas e impedidas de transpor as fronteiras que separam o "doméstico" e o "econômico" do político.[23]

23. Nancy Fraser, *Unruly Practices* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989), p. 168.

Por si mesmo, esse processo de despolitização já torna muito difícil que as necessidades daqueles com menos poder econômico, político e cultural sejam realmente ouvidas e exerçam influência sobre as formas de lidar com a verdadeira profundidade do problema. Para Fraser, esse resultado existe devido ao que acontece quando os "discursos das necessidades" são retraduzidos tanto para o discurso de mercado quanto para políticas de orientação "privada".

Para nossos objetivos aqui, podemos falar sobre dois tipos principais de discursos das necessidades: discursos oposicionais e discursos de reprivatização. As formas *oposicionais* dos discursos das necessidades surgem quando as necessidades são politizadas a partir de baixo e fazem parte da cristalização de novas identidades de oposição por parte de grupos sociais subordinados. O que já foi visto principalmente como "privado" agora é situado numa arena política mais ampla. O assédio sexual, a discriminação de raça e gênero no trabalho remunerado e políticas de ação afirmativa em instituições educacionais e econômicas são exemplos de questões "privadas" que agora transbordaram e não podem mais ser confinadas à esfera "doméstica".[24]

Os discursos de *reprivatização* surgem como resposta às formas oposicionais surgidas recentemente e procuram pressionar essas formas para que voltem para a arena "privada" ou "doméstica". Em geral seu objetivo é desmantelar ou cortar os serviços sociais, desregulamentar a empresa "privada" ou limitar o que é visto como "necessidades desenfreadas". Desse modo, os reprivatizadores tentam impedir que problemas como, digamos, a violência doméstica, invadam o discurso declaradamente político, procurando defini-los como questões puramente familiares. Ou então dizem que o fechamento de uma fábrica não é uma questão política, mas uma "prerrogativa incontestável da propriedade privada ou um imperativo inquestionável de um mecanismo impessoal de mercado."[25] Em todos esses casos, a tarefa consiste tanto em contestar o possível surgimento de necessidades desenfreadas quanto em despolitizar os problemas.

24. Ibid., p. 172. Ver também a discussão sobre como os ganhos de uma esfera da vida social podem ser "transportados" para outra esfera em Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Democracy and Capitalism* (Nova York: Basic Books, 1986) e Apple, *Teachers and Texts*. Sobre a histórias dessas posições na área de saúde, ver Sandra Opdycke, *No One Was Turned Away* (Nova York: Oxford University Press, 1999).

25. Fraser, *Unruly Practices*, p. 172.



Na política educacional dos Estados Unidos há um grande número de exemplos claros desse processo. O estado da Califórnia é um caso célebre. Um plebiscito do qual todos foram obrigados a participar e que proibia a implementação de políticas de ação afirmativa no governo estadual, nas políticas de admissão à universidade e coisas do gênero, recebeu aprovação da esmagadora maioria, pois os reprivatizadores gastaram rios de dinheiro numa campanha publicitária que rotulava essas políticas de "perda de controle" e de intervenções impróprias do governo em decisões que envolviam o "mérito individual". O plebiscito da Califórnia inspirou iniciativas semelhantes — e bastante controvertidas — em outros estados. Os planos de financiamento na educação — em que questões controvertidas sobre o saber de quem deve ser ensinado, quem deve controlar a política e a prática educacional e como as escolas devem ser financiadas são deixadas para o mercado decidir — são outro exemplo perfeito dessas tentativas de "despolitizar" as necessidades educacionais. Finalmente, atribuir a principal responsabilidade sobre a definição de "qualificações profissionais" importantes para o setor privado — um ato que esvazia a possibilidade de crítica das formas segundo as quais o trabalho é realmente construído, controlado e pago — cria condições para que uma definição de trabalho tanto como questão "privada" quanto como escolha puramente técnica continuem sem questionamento. Todos esses exemplos mostram o poder emergente dos discursos reprivatizantes.

Uma distinção que é bom fazer aqui para compreendermos o que está acontecendo nesses casos é aquela entre legitimação do "valor" e do "sentido".[26] Cada um deles implica uma estratégia diferente segundo a qual grupos ou um Estado com poder nas mãos legitimam sua autoridade. Na primeira estratégia (valor), a legitimação é conseguida dando-se efetivamente ao povo o que foi prometido. Desse modo, o Estado social-democrata pode oferecer serviços sociais à po-

26. Roger Dale, *The State and Education Policy* (Filadélfia: Open University Press, 1989).

pulação em troca de apoio contínuo. Que o Estado venha a fazer isso costuma ser o resultado de discursos oposicionais conquistando um poder cada vez maior na arena social e tendo mais poder para redefinir a fronteira entre o público e o privado.

Nas segunda estratégia (sentido), em vez de oferecer ao povo políticas que satisfaçam as necessidades que este expressou, o Estado e/ou grupos dominantes tentam *mudar o próprio significado* da necessidade social em algo muito diferente. Assim, quando o povo com menos poder exige "mais democracia" e um Estado mais receptivo, a tarefa não é dar um "valor" que satisfaça essa demanda, principalmente quando pode levar a necessidades desenfreadas. Em vez disso, a tarefa é mudar o que realmente *conta*, fazendo-o passar por democracia. No caso das políticas neoliberais, a democracia agora é redefinida como a garantia de opção num mercado sem grilhões. Em essência, o Estado recua. A extensão da aceitação dessas transformações das necessidades e dos discursos das necessidades mostra mais uma vez o sucesso dos reprivatizadores na redefinição das fronteiras entre o público e o privado e demonstra como o senso comum de um povo pode ser desviado para direções conservadoras durante uma época de crise econômica e ideológica.

#### O neoconservadorismo: a transmissão do "verdadeiro" saber

Embora geralmente os neoliberais estejam na liderança da aliança conservadora, observei que o segundo elemento de maior importância dentro da nova coalizão é o neoconservadorismo. Ao contrário da ênfase neoliberal no Estado fraco, os neoconservadores costumam ser guiados pela visão de um Estado forte. Esse é especialmente o caso nas questões em torno do saber, dos valores e do corpo. Enquanto o neoliberalismo pode ser visto com uma posição baseada no que Raymond Williams chamaria de grupo ideológico "emergente", o neoconservadorismo fundamenta-se em formas "residuais".[27] Baseia-

27. Para dispor de outras discussões sobre formas ideológicas residuais e emergentes, ver Raymond Williams, *Marxism and Literature* (Nova York: Oxford University Press, 1977).



se em grande parte, embora não totalmente, numa visão romântica do passado, um passado em que o "verdadeiro saber" e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas "conheciam o seu lugar" e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade.[28]

Dentre as políticas que estão sendo propostas por essa posição ideológica estão os currículos obrigatórios no nível nacional e estadual, provas no nível nacional e estadual, um "retorno" a um padrão de qualidade melhor, uma revivificação da "tradição ocidental", patriotismo e variantes conservadoras da educação do caráter. Mas, por trás da investida neoconservadora na educação e na política social em geral não existe apenas o apelo a um "retorno", mas também — e isso é essencial — o medo do "Outro". Esse medo expressa-se na defesa de um currículo nacional padronizado, nos ataques ao bilingüismo e ao multiculturalismo e no apelo insistente por melhoria do padrão de qualidade.[29]

Que a ênfase neoconservadora a um retorno aos valores tradicionais e à "moralidade" tenha tocado um nervo sensível é algo que pode ser visto no fato de que, dentre os livros mais vendidos em nosso país durante a última década, estava *The Book of Virtues [O Livro das Virtudes]*, de William Bennett.[30] Bennett, ex-Ministro da Educação num governo republicano conservador, afirmou que, durante um período longo demais, "Paramos de fazer as coisas certas [e] permitimos um assalto aos padrões intelectuais e morais". Para nos opormos a isso, precisamos de "um compromisso renovado com a excelência, o caráter e os princípios."[31] O livro de Bennett tem por objetivo apresentar "contos

28. Ver Allen Hunter, *Children in the Service of Conservatism* (Madison: University of Wisconsin, Institute for Legal Studies, 1988) e Apple, *Cultural Politics and Education*.

29. Ver, por exemplo, E. D. Hirsh Jr., *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (Nova York: Doubleday, 1996). Para uma crítica perspicaz da posição de Hirsch, ver Kristen L. Buras, "Questioning Core Assumptions: A Critical Reading of E. D. Hirsch's *The Schools We Need and Why We Don't Have Them,*" *Harvard Educational Review* 69 (primavera 1999): 67-93. Ver também Susan Ohanian, *One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1999).

30. William Bennett, *The Book of Virtues* (Nova York: Simon & Schuster, 1994).

31. William Bennett, *Our Children and Our Country* (Nova York: Simon & Shcuster, 1988), 8-10.

"morais" para as crianças "restaurarem" um compromisso com as "virtudes tradicionais", como o patriotismo, a honestidade, o caráter moral e o espírito empresarial. Essas posições não só passaram a fazer parte do senso comum da sociedade de formas bem relevantes, como também proporcionaram uma parcela da força motriz por trás do movimento por escolas com regulamentos próprios. Essas escolas têm regulamentos internos individuais que lhes permitem excluir a maioria dos requisitos estaduais e criar currículos baseados nos desejos de sua clientela. Embora, em tese, essas políticas tenham muita coisa em seu favor, como vou demonstrar mais adiante, muitíssimas escolas com regulamentos próprios transformaram-se em meios por meio dos quais os ativistas religiosos conservadores e outros conseguem fundos públicos para escolas que, em outra situação, esse apoio seria proibido.[32]

Por trás de grande parte da posição neoconservadora há um claro sentimento de perda — perda da fé, de comunidades imaginárias, de uma visão quase idílica de pessoas da mesma mentalidade que partilhavam normas e valores e em que a "tradição ocidental" reinava suprema. É bem parecida com a discussão de pureza e perigo feita por Mary Douglas, na qual o que se imaginava ter existido era sagrado e a "poluição" é temida acima de tudo.[33] As oposições binárias nós/eles dominam esse discurso, e a cultura do "Outro" inspira medo.

Essa impressão de poluição cultural pode ser vista nos ataques cada vez mais virulentos ao multiculturalismo (que é, ele próprio, uma categoria muito ampla combinando múltiplas posições políticas e culturais),[34] à oferta de educação ou de quaisquer outros benefícios sociais aos filhos de imigrantes "ilegais" e até, em alguns casos, aos filhos de imigrantes legais, no movimento conservador em prol do uso

32. Ver Amy Stuart Wells, *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform*(Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies, 1999).

33. Mary Douglas, *Purity and Danger* (Londres: Routledge, 1966).

34. Ver, por exemplo, Cameron McCarthy e Warren Crichlow, (orgs.), *Race, Identity, and Representation in Education* (Nova York: Routledge, 1994).



exclusivo do inglês e nas tentativas igualmente conservadoras de reorientar currículos e livros didáticos para uma definição particular da tradição ocidental.

Nesse sentido, os neoconservadores lamentam o "declínio" do currículo tradicional e da história, da literatura e de valores que dizem que ele representava. Por trás dessa preocupação está uma série de pressupostos históricos sobre "tradição", sobre a existência de um consenso social em relação ao que deve ser considerado um saber legítimo e sobre superioridade cultural.[35] Mas é crucial lembrar que o currículo "tradicional", cujo declínio é lamentado de maneira tão fervorosa pelos críticos neoconservadores, "ignorava a maior parte dos grupos que compõem a população norte-americana, quer tenham vindo da África, da Europa, da Ásia, da América Central e do Sul, quer sejam as populações indígenas da América do Norte."[36] Seu enfoque principal — e muitas vezes único — era tipicamente apenas um leque bem estreito daquelas populações que descendiam de um pequeno número de nações da Europa Setentrional e Ocidental, a despeito do fato de as culturas e histórias representadas nos Estados Unidos terem sido "forjadas com um número muito mais amplo e diversificado de povos e sociedades". Os costumes e culturas desse leque estreito eram vistos como arquétipos da "tradição" para todos. Não eram apenas ensinados, mas ensinados como superiores a todos os outros conjuntos de costumes e culturas.[37]

Como Lawrence Levine lembra, uma percepção seletiva e defeituosa da história alimenta os anseios nostálgicos dos neoconservadores. O cânone e o currículo nunca foram estáticos. Sempre estiveram em processo constante de revisão, "e defensores irados insistiam em dizer, como fazem até hoje, que a mudança traria consigo um declínio instantâneo".[38] Na verdade, até a inclusão de "clássicos" como

35. Isso é discutido com mais profundidade em Apple, *Ideology and Curriculum*.

36. Lawrence Levine, *The Opening of the American Mind* (Boston: Beacon Press, 1996), p. 20.

37. Ibid.

38. Ibid., 15. Ver também Apple, *Ideology and Curriculum* e Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum*, 24. ed. (Nova York: Routledege, 1995).

Shakespeare no currículo das escolas dos Estados Unidos só aconteceu depois de batalhas prolongadas e intensas, batalhas que foram o equivalente dos debates acalorados em torno da definição do saber de quem deve ser ensinado hoje. Por isso, Levine nota que quando os críticos culturais neoconservadores pedem um "retorno" a uma "cultura e tradição comuns", estão simplificando exageradamente, a ponto de distorcer as coisas. O que está acontecendo em termos de expansão e de alteração do saber oficial nas escolas e universidades de hoje "não tem absolutamente nada de extraordinário. Certamente não é uma negação radical dos modelos que marcaram as história [da educação] — a expansão e alteração constantes e muitas vezes controvertidas dos currículos e cânones e a luta incessante sobre a natureza dessa expansão e alteração."[39]

É claro que essas posições conservadoras foram obrigadas a fazer algumas concessões a fim de manter sua liderança cultural e ideológica enquanto movimento de "reforma" da política e da prática educacional. Um exemplo perfeito é o discurso emergente sobre o currículo de história — em particular a construção dos Estados Unidos como uma "nação de imigrantes".[40] Nesse discurso hegemônico, todos os que participaram da história da nação eram imigrantes, desde as primeiras populações nativas dos Estados Unidos, que supostamente cruzaram o Estreito de Bering e acabaram povoando a América do Norte, Central e do Sul, passando pelas últimas ondas de populações que vieram da África, do México, da Irlanda, da Alemanha, da Escandinávia, da Itália, da Rússia, da Polônia e de outros países, até as populações que chegaram recentemente da Ásia, da América Latina, da África e de outras regiões. Embora seja verdade que os Estados Unidos são constituídos por povos do mundo inteiro — e esse é um dos fatores que faz dele um país tão rico e vigoroso culturalmente — essa perspectiva corresponde a apagar a memória histórica. Pois alguns grupos vieram *acorrentados* e foram submetidos à escravidão e ao *apartheid* sancionados pelo Estado durante centenas de anos. Outros sofreram o que só pode ser chamado de destruição corporal, lingüística e cultural.[41]

39. Levine, *The Opening of the American Mind*, p. 15.

40. Catherine Cornbleth e Dexter Waugh, *The Great Speckled Bird* (Nova York: ST. Martin's Press, 1995).



Mas o que acabamos de dizer aponta realmente para o fato de que, embora os neoconservadores façam pressão para conseguir um currículo nacional e provas nacionais, essa pressão sofre uma grande refração da necessidade de fazer acordos. Por causa disso, até os mais convictos defensores dos programas e políticas educacionais neoconservadores tiveram de defender também a criação de currículos que, ao menos em parte, reconhecem "as contribuições do Outro".[42] Isso se deve em parte ao fato de não haver um ministério da educação forte em âmbito nacional nem uma tradição de controle estadual e municipal do ensino. A "solução" tem sido a criação "voluntária" de critérios nacionais para cada matéria.[43] Na verdade, o exemplo que dei acima sobre história é um dos resultados desses critérios voluntários.

Como são as associações profissionais em nível nacional dessas matérias — como o National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) [Conselho Nacional de Professores de Matemática] que estão criando esses critérios nacionais, os próprios critérios são acordos e, por isso, costumam ser muito mais flexíveis do que aqueles desejados pelos neoconservadores. Esse processo atua por si mesmo como um freio nas políticas conservadores sobre o saber. No entanto, isso não deve levar a um quadro exageradamente romântico das tendências gerais que estão surgindo na política educacional. A liderança da "reforma" do ensino está cada vez mais sob o domínio dos discursos conservadores em torno de "bom padrão de qualidade", "excelência",

41. Para dispor de uma contra-alternativa sobre a história dos Estados Unidos, ver Howard Zinn, *A People's History of the United States* (Nova York: Harper Collins, 1999). Ver também Howard Zinn, *The Howard Zinn Reader* (Nova York: Seven Stories Press, 1997) e Howard Zinn, *The Future of History* (Monroe, ME: Common Courage Press, 1999).

42. Isso é feito muitas vezes por meio de um processo de "citação", em que os textos e os currículos incluem material sobre as contribuições das mulheres e de grupos "minoritários", mas nunca permite que o leitor veja o mundo por meio dos olhos dos grupos oprimidos. Ou, como acontece no discurso de que "somos todos imigrantes", são feitas concessões, de maneira que o mito da semelhança histórica é construído ao mesmo tempo em que as diferenças econômicas entre os grupos aumentam cada vez mais. Ver Apple, *Official Knowledge*, p. 42-60.

43. Diane Ravitch, *National Standards in American Education* (Washington, DC: The Brookings Institution, 1995).

"avaliação" e assim por diante. Como as partes mais flexíveis desses critérios mostraram ser dispendiosas demais para serem implementadas de fato e geraram um recuo considerável dos conservadores,[44] o discurso sobre padrão de qualidade acaba funcionando de forma a dar mais peso retórico ao movimento neoconservador no sentido de ampliar o controle central sobre o "saber oficial" e o "aumento das exigências" para aprovação. As implicações sociais disso em termos de criar resultados escolares até mais diferenciados são cada vez mais preocupantes.[45]

Mas não é só em coisas como o controle sobre o saber legítimo que vemos os impulsos neoconservadores. A idéia de um Estado forte também é visível no crescimento da regulamentação estatal no que diz respeito aos professores. Tem havido uma guinada cada vez maior da "autonomia permitida" para a "autonomia regulamentada" à medida que o trabalho dos professores torna-se extremamente padronizado, racionalizado e "policiado".[46] Sob condições de autonomia permitida, os professores já tiveram um dia o atestado profissional de que são basicamente livres — sem limites — para atuar em suas salas de aula de acordo com sua própria capacidade de julgar as coisas. Esse regime baseia-se na confiança no "discernimento profissional". Em condições cada vez mais freqüentes de autonomia regulada, os atos dos professores agora são sujeitos a um exame muito mais rigoroso em termos de processo e resultados.[47] Na verdade, alguns estados dos Estados Unidos não só especificaram o conteúdo que os professores devem ensinar, como também regulamentaram os únicos métodos apropriados para ensinar. Não seguir esses métodos "apropriados" especificados coloca o professor em risco de sofrer sanções administrativas. Esse regime de controle não se baseia na confiança, mas numa suspeita profunda das motivações e da competência dos professores. Para os neoconservadores, é o equivalente da noção de "captação de produtores", tão poderosa entre os neoliberais. Mas, para os primeiros, não é o mercado que vai resolver esse problema, mas um Estado forte e intervencionista que vai providenciar não só o conteúdo "legítimo" a ser ensinado, mas também os métodos "legítimos". E isso será policiado por provas em âmbito estadual e nacional feitas tanto pelos alunos quanto pelos professores.

44. Diante das críticas orquestradas, há pouco tempo a NCTM aprovou oficialmente a volta a uma ênfase maior aos tópicos da matemática e métodos de ensino tradicionais. Ver Anemona Harcollis, Math Teachers Back Return of Education to Basic Skills, *The New York Times*, 15 abr. 2000, p. A16.

45. Isso é discutido com mais detalhes em Michael W. Apple, *Power, Meaning, and Identity* (Nova York: Peter Lang, 1999) e Apple, *Cultural Politics and Education*. Ver também Ohaniam, *One Size Fits Few*.

46. Essa distinção é aprofundada em Dale, *The State and Education Policy*.

47. Para uma discussão crítica detalhada sobre os efeitos disso nos currículos, na pedagogia e na avaliação, ver Linda McNeil, *Contradictions of School Reform* (Nova York: Routledge, 2000).



Declarei em outra obra que essas políticas levam à "desqualificação" dos professores, à "intensificação" de seu trabalho e à perda de autonomia e respeito. O que não é de surpreender, uma vez que por trás de grande parte desse impulso conservador está uma clara desconfiança em relação aos professores e um ataque tanto às pretensões de sua competência quanto, especialmente, dos sindicatos dos professores.[48]

A desconfiança em relação aos professores, a preocupação com uma suposta perda de controle cultural e a sensação de "poluição" perigosa estão entre os muitos temores culturais e sociais que impulsionam as políticas neoconservadoras. Mas, como já disse antes, subjacente a essas posições também costuma haver freqüentemente uma visão de mundo etnocêntrica e até racializada. Talvez isso possa ficar mais claro com o exemplo da obra de Herrnstein e Murray, *The Bell Curve* [A Curva do Sino].[49] Num livro que vendeu centenas de milhares de cópias, os autores defendem um determinismo genético baseado na raça (e, em certa medida, no gênero). Para eles, é romântico supor que as políticas educacionais e sociais podem levar a resultados mais igualitários, uma vez que as diferenças em grau de inteligência e realizações são geradas basicamente pela genética. A medida

48. Ver Apple, *Education and Power*; Apple, *Teachers and Texts*; e Acker, Gender and Teachers' Work. Claros antagonismos de gênero e classe estão em ação aqui, os quais têm uma longa história. Análises das formas pelas quais a raça conecta-se a essas dinâmicas e ajuda a construir a história e o processo de trabalho da pedagogia estão um pouco menos desenvolvidas. Mas o trabalho de Michelle Foster e Michael Fultz ajuda muito nesse sentido.

49. Richard Herrnstein e Charles Murray, *The Bell Curve* (Nova York: Free Press, 1994).

mais inteligente que os legisladores podem tomar é aceitar esse fato e planejar uma sociedade que reconheça essas diferenças biológicas e não alimente "falsas esperanças" nos pobres e menos inteligentes, cuja maioria é de negros. Obviamente, esse livro reforça estereótipos racistas que durante muito tempo desempenharam um papel considerável nas políticas educacionais e sociais dos Estados Unidos.[50]

Em vez de ver a raça como ela é — como uma categoria inteiramente *social* mobilizada e usada de formas diferentes por diferentes grupos em momentos diferentes,[51] posições como essas defendidas por Herrnstein e Murray oferecem um verniz de legitimidade aparentemente científica para discursos que já foram desacreditados intelectualmente muitas vezes. O alcance que o patrocínio deu a esse livro, onde se diz que os autores receberam grandes somas de dinheiro de fundações neoconservadoras para escrever e publicar o volume, fala claramente não só dos fundamentos raciais de parcelas importantes da plataforma neoconservadora, mas também da capacidade de grupos conservadores trazerem suas posições a público.

As conseqüências dessas posições não se encontram somente nas políticas educacionais, mas na interseção dessas políticas com as políticas sociais e econômicas mais abrangentes, nas quais têm bastante influência. Aqui também encontramos declarações de que aquilo de que os pobres carecem não é dinheiro, mas de uma herança biológica "apropriada" e de valores arraigados em relação à disciplina, ao trabalho duro e à moralidade.[52] Bons exemplos aqui incluem programas como "Learnfare" e "Workfare", nos quais os pais perdem uma parte

50. Ver Michael Omi e Howard Winant, *Racil Formation in the United States*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1994) e Steven Selden, *Inheriting Shame* (Nova York: Teachers College Press, 1999). O livro de Selden em particular demonstra como interpretações muito predominantes de raça estiveram presentes num grande número de políticas e práticas educacionais, incluindo muitos programas e indivíduos cuja participação no movimento popular em prol da eugenia, por exemplo, são pouco conhecidos.

51. Ibid. Ver também Richard Kyer, *White* (Nova York: Routledge, 1997) e Cornel West, *Race Matters* (Nova York: Vintage Books, 1994).

52. Rebecca Klatch, *Women of the New Right* (Filadélfia: Temple University Press, 1987). Para dispor de críticas de algumas dessas posições, e principalmetne aquelas defendidas por Herrnstein e Murray, ver Joe Kincheloe, Shirley Steinberg e Aaron D. Greeson, (orgs.), *Measured Lies* (Nova York: St. Martin's Press, 1996).



dos benefícios da previdência social se os filhos perderem um número significativo de dias de aula, ou em que nenhum benefício é pago quando a pessoa não aceita trabalho mal remunerado, por mais aviltante que seja, ou mesmo que o Estado não ofereça creches ou serviços de saúde. Essas políticas reinstalam políticas anteriores de "casa de correção", que foram tão populares — e tão incrivelmente nocivas — nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países.[53]

Passei a maior parte de meu tempo nesta seção documentando o poder crescente das posições neoconservadoras na política educacional e social dos Estados Unidos. Os neoconservadores forjaram uma coalizão criativa com os neoliberais, a qual — de comum acordo com outros grupos — está mudando efetivamente a paisagem em que as políticas são debatidas. Mas, mesmo com a influência crescente das políticas neoliberais e neoconservadoras, elas teriam consideravelmente menos êxito se também não tivessem trazido fundamentos religiosos populistas e autoritários e os evangélicos conservadores para dentro do guarda-chuva da aliança conservadora. É para esse grupo que nos voltaremos agora.

#### O populismo autoritário: o ensino como Deus quer

Talvez, mais que em qualquer outra grande nação industrializada, não será possível compreender realmente a política educacional dos Estados Unidos sem prestar muita atenção à "direita cristã". Ela é excepcionalmente poderosa e influente — apesar de seu número — nos debates sobre política pública na mídia, educação, previdência social, sobre políticas da sexualidade e do corpo, religião etc. Sua influência deriva do imenso envolvimento de seus ativistas, sua vasta base financeira, suas posições retóricas populistas e sua agressividade na defesa de sua plataforma. Como mostrei no Capítulo 1, os populistas autoritários da "nova direita" geralmente baseiam suas posições na educação e na política social em certas visões da autoridade bíblica.

53. Para uma discussão melhor a esse respeito, ver Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 11-13.

A "moralidade cristã", os papéis dos sexos e a família. A nova direita vê o gênero e a família, por exemplo, como uma unidade orgânica e divina que resolve "o egoísmo do homem e o altruísmo da mulher".

Como diz Hunter,

> Como o gênero é divino e natural... [não] há espaço para um conflito político legítimo.... Dentro da família, mulheres e homens — estabilidade e dinamismo — fundem-se harmoniosamente quando não são perturbados pelo modernismo, pelo liberalismo, pelo feminismo e pelo humanismo que não só ameaçam diretamente a masculinidade e a feminilidade, como também [ameaçam-nas] por meio dos efeitos sobre as crianças e os jovens.... "Mulheres de verdade", isto é, mulheres que se entendem como esposas *e* mães, não ameaçam a santidade do lar lutando pelo eu. Quando os homens ou as mulheres questionam esses papéis dos gêneros, rompem com Deus e com a natureza. Quando liberais, feministas e humanistas seculares os impedem de realizar esses papéis, solapam os fundamentos divinos e naturais sobre os quais a sociedade repousa.[54]

Na cabeça das pessoas que formam esses grupos, o ensino público *é por definição* um local extremamente perigoso, um tópico que desenvolvo de forma bem mais detalhada nos Capítulos 4, 5 e 6. Nas palavras do ativista conservador Tim LaHaye, "A educação pública moderna é a força mais perigosa que existe na vida de uma criança: em termos religiosos, sexuais, econômicos, patrióticos e físicos."[55] Isso está ligado à sensação de perda da nova direita no que diz respeito à educação e à família.

> Segundo o ponto de vista da nova direita, até recentemente as escolas eram extensões da moralidade doméstica e tradicional. Os pais podiam confiar seus filhos à escola pública porque estas eram controladas localmente e refletiam valores bíblicos e dos pais. Mas, tomadas por forças elitistas alienígenas, as escolas agora se interpõem entre pais e filhos. Muita gente sente a fragmentação da unidade entre família, igreja e escola como uma perda de controle da vida cotidiana, dos próprios filhos e dos Estados Unidos. Na verdade, [a nova direita] afirma que o controle paterno da educação é bíblico, isto é, em função do plano de Deus, que a principal responsabilidade de educar os jovens cabe ao lar e diretamente ao pai.[56]

54. Hunter, *Children in the Service of Conservatism*, p. 15.

55. Citado em Ibid., p. 57.



É exatamente esse sentido de "controle elitista e alienígena", a perda das ligações bíblicas e a destruição da família e das estruturas morais "dadas por que Deus" que impulsionam a plataforma populista autoritária. Trata-se de uma plataforma que está adquirindo cada vez mais poder, não apenas retoricamente, mas em termos de financiamento e de conflitos sobre o que as escolas devem fazer, como devem ser financiadas e quem deve controlá-las. Essa plataforma inclui — mas vai além de — questões de gênero, sexualidade e família. Estende-se também a um leque muito maior de questões sobre o que deve ser considerado saber "legítimo" nas escolas. E nessa arena mais abrangente de preocupação com todo o corpo do saber educacional, os ativistas conservadores têm tido grande sucesso ao fazer pressão sobre os editores dos livros didáticos para mudar o seu teor e alterar aspectos importantes da política educacional do Estado no que diz respeito a ensino, currículo e avaliação. Isso é crucial, pois na falta de um currículo declaradamente nacional, o *livro didático* produzido comercialmente — regulamentado pela autoridade e pelas compras individuais do Estado — continua sendo a definição dominante do currículo nos Estados Unidos,[57] um ponto ao qual voltarei no Capítulo 4.

O poder desses grupos é visível, por exemplo, na "autocensura" dos editores. Por exemplo: sob pressão conservadora, um grande número de editores de antologias de literatura para o ensino médio resolveu incluir o discurso de Martin Luther King, *"I Have a Dream"*, mas *somente* depois de eliminar todas as referências ao racismo intenso dos Estados Unidos.[58] No nível da política do currículo estadual,

56. Ibid.

57. O poder do texto e seus impulsos contraditórios foram discutidos em detalhe em Apple, *Teachers and Texts* e Apple, *Official Knowledge*. Para dispor de outras discussões sobre as formas pelas quais as lutas em torno do livro didático ajudam a mobilizar os ativistas conservadores, ver Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 42- 67.

58. Delfattore, *What Johnny Shouldn't Read*, p. 123.

isso é muito visível na legislação do livro didático no Texas, digamos, onde textos obrigatórios enfatizam o patriotismo e a obediência à autoridade e desencorajam o "desvio".[59] Como a maioria dos editores de livros didáticos tem por objetivo apresentar o conteúdo e a organização de seus textos de acordo com o que será aprovado por um pequeno número de estados populosos que, em essência, aprovam e compram seus livros *em nível estadual*, isso dá a estados como o Texas (e a Califórnia) um poder imenso para determinar o que vai ser considerado "saber oficial" em todo o país.[60]

Desse modo, de comum acordo com elementos neoconservadores dentro da aliança conservadora, os ativistas religiosos populistas e autoritários têm tido uma influência substancial na política e prática do currículo. Para eles, somente recolocando no centro do palco as questões de autoridade, moralidade, família, igreja e "decência" é que as escolas podem superar a "decadência moral" tão evidente à nossa volta. Só retornando à visão infalível dos ensinamentos bíblicos e alimentando (ou impondo) nas escolas um clima onde esses ensinamentos recebem uma ênfase renovada é que nossa cultura pode ser salva.[61]

Como mostrei em *Cultural Politics and Education* (1996), embora um grande número de estados e de sistemas escolares tenha conseguido criar mecanismos que desviam parte dessas pressões, a natureza burocrática de muitos sistemas educacionais e estatais no nível municipal e estadual em geral produziu de fato as condições segundo os quais os pais e outros membros da comunidade que, em outras circunstâncias, poderiam discordar ideologicamente da nova direita, foram convencidos a juntar-se a ela em seus ataques ao conteúdo e à organização do ensino.[62]

59. Ibid., p. 139.

60. A história e a influência do papel do Estado na definição do saber oficial e dos livros didáticos são discutidas com muito mais detalhes em Apple, *Teachers and Texts* e Apple, *Official Knowledge*. Ver também Cornbleth e Waugh, *The Great Speckled Bird*.

61. Ver Delfattore, *What Johnny Shouldn't*; Ralph Reed, *After the Revolution* (Dalas: Word Publishing, 1996); e Fritz Detwiler, *Standing on the Premises of God* (Nova York: New York University Press, 1999).

62. Anita Oliver e eu fizemos uma análise de um exemplo concreto disso em Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 42-67.



Embora as lutas dos populistas autoritários em torno do currículo e dos textos tenham se intensificado rapidamente, essa desconfiança das escolas públicas também serviu de combustível para uma defesa considerável e veemente entre eles de políticas neoliberais, como os planos de financiamento estudantil, e de opção por escola. A nova direita, enquanto grupo populista em sua maior parte, tem uma desconfiança muito real das motivações e planos econômicos do capital. Afinal de contas, esses populistas de direita sentiram, eles próprios as conseqüências da redução de tamanho das empresas, das demissões e da reestruturação econômica. Mas, mesmo com seus *insights* parciais sobre os efeitos diferenciais da competição global e da reestruturação econômica, eles vêem nas propostas de mercantilização e de privatização do ensino uma forma de usar essas "reformas" para seus objetivos particulares. Por meio de redução dos impostos escolares, crédito tributário ou alocação de dinheiro público para escolas privadas e religiosas, eles podem criar uma série de escolas organizadas em torno de "comunidades imaginárias" com mais moralidade, que acreditam ter perdido.[63] Trato disso com mais detalhes adiante.

Essa busca de reconstituição de comunidades imaginárias aponta para um dos efeitos do discurso de reprivatização sobre as políticas que giram em torno da política educacional. No processo de negar a legitimidade das reivindicações da oposição, os discursos de reprivatização podem realmente tender a politizar ainda mais as questões. Essas questões passam cada vez mais a fazer parte da contestação pública, não "doméstica". Mas esse paradoxo — discurso de reprivatização que, na verdade, pode levar a mais discussões públicas de necessidades contrárias — *nem* sempre leva a vitórias dos grupos de oposição, como as feministas, povos racialmente subjugados ou outros grupos desvalorizados. Em vez disso, essa politização pode levar de fato ao crescimento de novos movimentos sociais e de novas identidades sociais, cujo objetivo fundamental é voltar a impor neces-

63. Embora ele se limite a discutir nação como uma "comunidade imaginária", estou amplificando a metáfora de Benedict Anderson para incluir também as comunidades religiosas, uma vez que muitos dos atributos são idênticos. Ver Benedict Anderson, *Imagined Communities* (Nova York: Verso, 1991).

sidades contrárias às esferas econômica, doméstica e privada. Novas coalizões — e bem conservadoras — podem ser formadas.

Foi exatamente isso o que aconteceu nos Estados Unidos, onde uma série de discursos de reprivatização "com a linguagem do populista autoritário" estabeleceu ligações criativas com as esperanças — e principalmente com os temores — de um grande número de grupos insatisfeitos e uniu-os numa aliança tensa, mas muito eficiente, que defende as posições subjacentes à reprivatização.[64] E isso não poderia ter sido feito se os grupos direitistas não tivessem conseguido mudar o próprio significado de conceitos-chave de democracia de tal forma que a direita cristã pudesse encontrar um espaço confortável sob o guarda-chuva maior da aliança conservadora.

**A nova classe média de profissionais qualificados e gerentes: mais provas, mais freqüentemente**

Embora eu fale aqui um pouco mais sucintamente sobre esses grupos em função de seu poder relativamente limitado — mas em crescimento rápido —, como eu disse no Capítulo 1, há um último grupo que apóia as políticas da modernização conservadora. Trata-se de uma fração da nova classe média de profissionais qualificados que conquista sua mobilidade no interior do Estado e da economia graças à aplicação de conhecimentos técnicos especializados. São as pessoas com formação em administração de empresas e métodos para aumentar a eficiência que proporcionam o apoio técnico e "profissional" à avaliação, mensuração, "controle de qualidade" e avaliação necessários aos proponentes das políticas neoliberais de mercantilização e políticas neoconservadoras de controle central mais rigoroso da educação.

Os membros dessa fração da nova classe média de profissionais qualificados e gerentes em processo de ascensão social não acreditam necessariamente nas posições ideológicas que justificam a aliança conservadora. Na verdade, em outros aspectos de sua vida, podem ser

64. Fraser, *Unrulu Practices*, p. 172-73.



consideravelmente mais moderados e até politicamente "liberais". Mas, enquanto especialistas em eficiência, administração, provas e avaliação, fornecem os conhecimentos técnicos necessários para implementar as políticas da modernização conservadora. Sua própria mobilidade *depende* da expansão tanto desses conhecimentos especializados quanto das ideologias profissionais de controle, mensuração e eficiência que os acompanham. Assim sendo, apóiam muitas vezes essas políticas enquanto "instrumentos neutros", mesmo quando elas são usadas com outros objetivos que não as finalidades supostamente neutras com que essa fração de classe está comprometida.[65]

Por causa dessa situação, é importante compreender que uma boa parte da ênfase atual das escolas em provas com um nível muito alto de exigência, em formas mais rigorosas de avaliação e no controle mais rigoroso não pode ser inteiramente reduzida às necessidades dos liberais e neoconservadores. Parte da pressão em favor dessas políticas vem, ao contrário, dos administradores educacionais e dos funcionários burocráticos que acreditam piamente que esse controle é justificado e "bom". Essas formas de controle têm uma história longuíssima na educação e, além disso, o controle mais estrito, provas com um nível elevado de exigência e métodos de avaliação (redutores) rigorosos oferecem papéis mais dinâmicos a esses administradores, uma questão para a qual já chamei a atenção. Essas políticas possibilitam que esses sujeitos participem de uma cruzada moral e elevem o *status* de seus conhecimentos especializados.

Entretanto, numa época em que a competição por credenciais e por capital cultural é intensa, o poder crescente dos mecanismos de reestratificação, como o retorno de níveis elevados de padronização obrigatória, também fornece mecanismos que aumentam as chances

65. Basil Bernstein faz uma importante distinção entre aquelas frações da nova classe média que trabalham para o Estado e aquelas que trabalham no setor privado. Elas podem ter inclinações ideológicas e educacionais diferentes. Ver Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse* (Nova York: Roubledge, 1990). Se quiser mais sobre as formas pelas quais as classes "intermediárias" e como as frações de classe atuam e interpretam seu mundo, ver Erik Olin Wright, org., *The Debate on Classes* (Nova York: Verso, 1998); Erik Olin Wright, *Classes* (Nova York: Verso, 1985); Erik Olin Wright, *Class Counts* (Nova York: Cambridge University Press, 1997), e Pierre Bourdieu, *Distincion* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

de que os filhos da nova classe média de profissionais qualificados e gerentes sofram *menos concorrência* das outras crianças. Desse modo, a introdução de dispositivos que reestratifiquem a população aumenta o valor das credenciais que a nova classe média tem mais probabilidade de acumular, dado o estoque de capital cultural que ela já possui.[66] Não estou afirmando que isso seja necessariamente intencional, mas a criação desses dispositivos realmente *funciona* no sentido de aumentar as chances de mobilidade das crianças de classe média, que não dependem do capital econômico para progredir, mas sim do capital cultural.

Numa situação dessas, acredito que esse grupo não seja imune a guinadas ideológicas para a direita. Dado o medo gerado pelos ataques ao Estado e à esfera pública tanto por parte dos neoliberais quanto dos neoconservadores, essa fração de classe está claramente preocupada com a mobilidade futura de seus filhos num mundo econômico incerto. Assim sendo, podem ser atraídos mais abertamente por partes das posições da aliança conservadora, principalmente aquelas derivadas de elementos neoconservadores que enfatizam uma atenção maior ao teor tradicional de "*status* elevado", maior atenção às provas e uma ênfase maior na escolarização enquanto mecanismo de estratificação. Isso pode ser visto em muitos estados nos quais os pais dessa fração de classe apóiam escolas com regulamentos próprios que vão sublinhar o desempenho acadêmico em disciplinas tradicionais e as práticas tradicionais de ensino. Ainda não se sabe com quem a maioria dos membros dessa fração de classe vai aliar-se futuramente nos debates sobre políticas. Dadas as suas tendências ideológicas contraditórias, é possível que a direita consiga mobilizá-los se houver medo em relação ao futuro de seus empregos e de seus filhos.[67]

66. Ver Bourdieu, *Distinction*; Pierre Bourdieu, *Homo Economicus* (Stanford: Stanford University Press, 1988), e Pierre Bourdieu, *The State Nobility* (Stanford: Stanford University Press, 1996).

67. Uma combinação da obra de Bernstein, Wright e Bourdieu seria útil para a compreensão dessa classe. Uma análise satírica — mas mesmo assim interessante — de um segmento dessa classe pode ser encontrada na obra do conservador David Brooks. Ver David Brooks, *Bobos in Paradise* (Nova York: Simon & Schuster, 2000).



## Conclusão

Devido à complexidade da política educacional dos Estados Unidos, dediquei a maior parte deste capítulo à análise dos movimentos sociais conservadores que estão tendo um impacto profundo nos debates sobre política e prática na educação e na arena social mais abrangente. Sugeri que a modernização conservadora na educação é orientada por uma coalizão tensa de forças, cujos objetivos se contradizem parcialmente.

A própria natureza dessa coalizão é crucial. É mais que possível que a aliança que serve de base à modernização conservadora consiga superar suas contradições internas e tenha êxito na transformação radical da política e da prática educacional. Desse modo, embora os neoliberais exijam um Estado fraco e os neoconservadores exijam um Estado forte, esses impulsos muito evidentemente contraditórios podem se resolver de maneira criativa. O foco que está surgindo em relação ao teor e a padrões de qualidade centralizados, e num controle mais rigoroso, podem ser, paradoxalmente, o primeiro passo — e o mais essencial — no caminho que leva à mercantilização através dos planos de financiamento estudantil e opção por escola.

Assim que o currículo e os testes estaduais e/ou nacionais forem implementados, os dados comparativos de escola-com-escola estarão à disposição e serão publicados de maneira semelhante ao das "listas de classificação dos competidores" do desempenho acadêmico publicados na Inglaterra. Só é possível liberar o mercado quando existem um conteúdo e uma avaliação padronizados, pois aí o "consumidor" pode ter dados "objetivos" sobre quais escolas estão "indo bem" e quais escolas não estão. A racionalidade do mercado, com base na "opção do consumidor", vai garantir que as escolas supostamente boas conquistem alunos, e as ruins acabem desaparecendo.

No próximo capítulo, concentro-me nos efeitos dessa política e de outras semelhantes sobre as escolas de verdade. Mas, gostaria de dizer aqui que um desses efeitos é que, quando os pobres "optam" por manter seus filhos em escolas subfinanciadas e decadentes nos centros empobrecidos das grandes cidades ou nas áreas rurais (dado o declínio e as despesas do transporte de massa urbano, da falta de

informações, da falta de tempo e de suas condições econômicas em processo de deterioração, para citar apenas algumas das realidades), *eles* (os pobres) serão acusados individual e coletivamente de fazer "opções de consumo" erradas. Os discursos de reprivatização e o particularismo aritmético vão justificar as desigualdades estruturais que serão (re)produzidas aqui. Dessa forma, por mais estranho que pareça, as políticas neoliberais e neoconservadoras, políticas apoiadas em última instância pelos populistas autoritários e até por muitos profissionais qualificados da classe média, que parecem ser contraditórias, podem reforçar-se mutuamente a longo prazo,[68] uma questão que também discuto no próximo capítulo.

No entanto, embora eu tenha afirmado que a liderança geral da política educacional seja exercida por essa aliança, não quero dar a impressão de que esses quatro elementos sob o guarda-chuva hegemônico dessa coalizão não sejam contestados ou sempre sejam vitoriosos. Simplesmente não é isso o que acontece. Como muitas pessoas já demonstraram, existem dezenas de programas e de possibilidades contra-hegemônicos no nível local em todo o território dos Estados Unidos. Muitas instituições de ensino superior, escolas e até distritos educacionais inteiros têm mostrado uma capacidade de recuperação extraordinária diante dos ataques e das pressões ideológicos conjuntos dos grupos restauradores e conservadores. E muitos professores, acadêmicos, ativistas comunitários e outros criaram e defenderam programas educacionais que são emancipadores tanto pedagógica quanto politicamente.[69]

Na verdade, estamos começando a ver rachaduras imprevistas no poder da aliança. Um exemplo: um número cada vez maior de alunos

68. Ver Apple, *Cultural Studies and Education*, p. 22-41.

69. Ver principalmente Michael W. Apple e James A. Beane, orgs., *Democratic Schools* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995); Michael W. Apple e James A. Beane, orgs., *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face* (Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1999); e Gregory Smith, *Public Schools That Work* (Nova York: Routledge, 1993). Também de considerável interesse aqui é a obra sobre a possibilidade de fazer as marcas desaparecerem e sobre reforma educacional de Jeannie Oakes. Ver Jeannie Oakes, Karen H. Quartz, Steve Ryan e Martin Lipton, *Becoming Good American Schools* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).



do ensino fundamental e médio recusa-se ativamente a fazer as provas obrigatórias que muitos estados introduziram. Essa atitude tem recebido o apoio de grupos de professores, administradores, pais e ativistas.[70] É evidente que as coisas estão borbulhando, de baixo para cima, e seus efeitos serão "interessantes", para dizer o mínimo.

Mas, depois de dizer isso, é importante notar os obstáculos para a criação das condições de movimentos em larga escala para defender e criar políticas progressistas. Precisamos lembrar que não existe um ministério de educação nacional que detenha realmente poder nos Estados Unidos. Os sindicatos dos professores são relativamente fracos em âmbito nacional (e também não há garantia de que os sindicatos dos professores sempre vão atuar de forma progressista). Não existe um consenso sobre uma plataforma progressista "adequada" na política educacional dos Estados Unidos, uma vez que há uma vasta multiplicidade de plataformas atraentes (que, infelizmente, muitas vezes competem entre si) envolvendo raça / etnia, gênero, sexualidade, classe, religião, "capacidade" e assim por diante. Desse modo, é estruturalmente difícil sustentar movimentos nacionais de longo prazo em favor de políticas e práticas mais progressistas.

Por causa disso, a maior parte do trabalho contra-hegemônico é organizado em nível local ou regional. Mas, atualmente, são cada vez mais numerosas as tentativas de construir coalizões nacionais em torno do que poderia ser chamado de "unidade descentralizada". Instituições como a National Coalition of Educational Activists [Coalizão Nacional de Ativistas Educacionais] e aquelas que giram em torno da publicação "Rethinking Schools" [Repensar a Escola] estão ganhando mais visibilidade no nível nacional.[71] Nenhum desses movimentos tem

70. Ver Jacques Steinberg, Blue Books Closed, Studentes Boycott Standadized Tests, *The New York Times*, 13 abr. 2000, p. A1, A22. Ainda não se sabe se isso vai se consolidar. Também não está claro se os filhos dos pobres e dos destituídos cultural e economicamente vão participar disso em larga escala. Afinal de contas, as crianças ricas *têm* realmente opções e podem compensar o fato de não ter as notas das provas. Esse pode não ser o caso dos filhos daqueles que nossa sociedade chama de "Outro".

71. Ver, por exemplo, a revista *Rethinking Schools*. É um dos melhores indicadores de lutas, políticas e práticas progressistas na área da educação. Pode-se obter informações com Rethinking Schools, 1001 E. Keefe Avenue, Milwaukee, WI 53212, EUA, ou em seu *site*: www.rethinkingschools.org.

o apoio financeiro e organizacional que têm os grupos de neoliberais, neoconservadores e populistas autoritários. Nenhum deles tem a capacidade de defender suas posições diante do "público" por meio da mídia e de fundações, como os grupos conservadores têm tido. E nenhum deles tem a capacidade ou os recursos para mobilizar rapidamente, em nível nacional, uma base ampla de participantes para questionar ou promover políticas específicas da mesma forma que os membros da aliança têm.

Mesmo assim, em face de todos esses dilemas estruturais, financeiros e políticos, o fato de tantos grupos de pessoas não terem sido integrados sob o guarda-chuva hegemônico da aliança e de terem criado dezenas de exemplos locais da possibilidade mesma da diferença mostra, da forma mais eloqüente e vívida, que as políticas e práticas educacionais não tomaram uma única direção unidimensional. Mais importante ainda: esses muitos exemplos demonstram que o sucesso das políticas conservadoras nunca é garantido. Isso é crucial numa época em que é fácil perder de vista o que é necessário para uma educação digna desse nome.

Por que é importante adotar uma posição que pode ser chamada de "otimista, mas sem ilusões", é algo que vai se tornar mais claro no próximo capítulo, onde discuto, com muito mais profundidade, não só os efeitos das forças da modernização conservadora sobre as políticas e práticas das escolas, mas também os pontos fracos de muitas das formas pelas quais a suposta alternativa — a "pedagogia crítica" — lida com eles.

# Capítulo 3

# A produção das desigualdades: a modernização conservadora em termos políticos e práticos

## As materialidades e suas muitas arestas

Durante as duas últimas décadas ou mais, antes mesmo do bloco hegemônico que descrevi ter assumido o poder, foi desenvolvido e estudado um corpo de literatura sobre educação para nos ajudar a pensar politicamente sobre currículos, ensino e avaliação. Participei pessoalmente da criação dessas perspectivas críticas. Grande parte das "pedagogias críticas" foi política e teoricamente importante e nos ajudou a fazer muitas conquistas. Mas, dado o que eu disse nos dois últimos capítulos, essa literatura tem algumas características que limitam sua eficácia em apresentar questionamentos sérios ao que está acontecendo à volta de todos nós. Muitas vezes não esteve suficientemente conectada às formas pelas quais o atual movimento rumo à modernização conservadora alterou o senso comum e transformou as condições materiais e ideológicas em torno do ensino. Por isso, às vezes passa a ser uma forma do que poderia ser chamado de retórica "possibilitariana romântica", em que a linguagem da possibilidade

substitui uma análise tática consistente de como está realmente o equilíbrio de forças e do que é necessário para mudá-lo.[1]

Neste capítulo, examino em mais detalhes ainda as formas pelas quais o terreno social e cultural da política e do discurso educacional está sendo alterado "ao vivo", por assim dizer. Afirmo que precisamos fazer conexões mais íntimas entre nossos discursos teóricos e críticos, de um lado, e as transformações reais que estão alterando agora as políticas e práticas educacionais, levando-as para direções fundamentalmente direitistas, do outro. Assim, parte de minha discussão é conceitual, mas parte dela é apropriadamente mais empírica que no Capítulo 2 para eu poder trabalhar em conjunto aquilo que sabemos sobre os efeitos reais e materiais da guinada para a direita na educação.

Meu enfoque nas "materialidades e nas muitas arestas" desses efeitos não tem por objetivo descartar a importância das intervenções teóricas. Tampouco pretende sugerir que os discursos dominantes não devem ser constantemente detidos pelos ganhos criativos surgidos de várias comunidades neomarxistas, feministas, pós-modernas, pós-estruturais, pós-coloniais, homossexuais e outras. Na verdade, as pedagogias críticas *exigem* que a reconstrução fundamental do senso comum seja detida. No entanto, embora o desenvolvimento de novas teorias e de visões utópicas seja importante, é igualmente crucial basear essas teorias e visões numa avaliação realista, e não romântica, do terreno material e discursivo que existe agora. O senso comum já está sendo radicalmente alterado, mas não nas direções que qualquer um de nós, da esquerda, acharia animadoras. Sem uma análise dessas transformações e do equilíbrio de forças que criaram essas alterações desalentadoras, sem uma análise das tensões, das relações diferenciais de poder e das contradições em seu interior, ficamos com novas formulações teóricas cada vez mais elegantes, mas com uma compreensão muito pouco elegante do campo do poder social em que elas operam.[2]

1. Geoff Whitty, Sociology and the Problem of Radical Educational Change, em *Educability, Schools, and Ideology*, orgs. Michael Flude e John Ahier (Londres: Halstead Press, 1974), p. 112-37.

2. Pierre Bourdieu, *Distinction* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).



## A guinada para a direita

Em sua influente história dos debates sobre currículo, Herbert Kliebard afirma que as questões educacionais sempre envolveram grandes conflitos e acordos entre grupos com visões concorrentes do que é o saber "legítimo", do que é considerado ensino e aprendizado "bons" e do que é uma sociedade "justa".[3] Que esses conflitos têm raízes profundas nas visões conflitantes de justiça racial, de classe e gênero na educação e na sociedade em geral é uma idéia corroborada também pelas obras críticas mais recentes.[4] Essas visões concorrentes nunca tiveram a mesma influência sobre a imaginação dos educadores ou dos cidadãos como um todo, e também nunca tiveram o mesmo poder de se tornar realidade. Por causa disso, nenhuma análise da educação pode ser realmente séria se não colocar em seu próprio âmago a sensibilidade em relação às lutas do momento que modelam constantemente o terreno no qual a educação opera.

O momento presente não é diferente do passado. Como eu disse no Capítulo 2, um "novo" conjunto de acordos, uma nova aliança e um novo bloco de poder se formaram e estão tendo uma influência cada vez maior na educação e em todos os aspectos da vida social. Esse bloco de poder combina frações múltiplas de capital comprometidas com as soluções mercantilizadas que os neoliberais apresentam para os problemas educacionais, com os intelectuais neoconservadores que querem um "retorno" a um padrão de qualidade melhor e a uma "cultura comum", com os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários, profundamente preocupados com a secularidade e a preservação de suas próprias tradições, e com frações particulares de profissionais qualificados da nova classe média, comprometidos com a ideologia e as técnicas de avaliação, mensuração e "administra-

3. Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1995).

4. John Rury e Jeffrey Mirel, "The Political Economy of Urban Education," *Review of Research in Education, Volume 22*, Michael W. Apple (orgs.), (Washington, DC: American Educational Research Association, 1997), 49-110; Kenneth Teitelbaum, *Schooling for Good Rebels* (Nova York: Teachers College Press, 1996); e Steven Selden, *Inheriting Shame* (Nova York: Teachers College Press, 1999).

ção". Embora existam tensões e conflitos evidentes no seio dessa aliança, em geral seus objetivos globais são oferecer as condições educacionais que seus componentes acreditam necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer voltar a uma passado romantizado de lar, família e escola "ideais".[5]

Em essência, a nova aliança integrou a educação num conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os objetivos da educação são os mesmos daqueles que orientam seus objetivos econômicos e de bem-estar social. Dentre eles estão a expansão dramática daquela ficção eloqüente, o livre mercado; a redução drástica da responsabilidade do governo pelas necessidades sociais; o reforço de estruturas intensamente competitivas de mobilidade tanto dentro quanto fora da escola; o rebaixamento das expectativas de segurança econômica; a sujeição da cultura e do corpo à disciplina; e a popularização do que é claramente uma forma de pensamento darwinista a nível social, como indica de maneira tão óbvia e preocupante a popularidade recente de *The Bell Curve*.[6]

O discurso aparentemente contraditório de competição, mercados e opção, por um lado, e possibilidade de avaliação, objetivos de desempenho, padrão de qualidade, provas nacionais e currículo nacional, por outro, gerou um tal alarido que é difícil ouvir qualquer outra coisa. Mesmo que pareçam concretizar tendências diferentes, na verdade reforçam-se grotescamente uns aos outros e ajudam a cimentar posições educacionais conservadores em nossas vida cotidiana.[7]

Embora lamentáveis, as mudanças que estão ocorrendo no presente são uma oportunidade excepcional para uma reflexão crítica séria. Numa época de mudança radical no nível social e educacional, é crucial documentar os processos e efeitos dos vários elementos, às vezes contraditórios, da restauração conservadora e das formas pelas

5. Michael W. Apple, *Official Knowledge*, 24. ed. (Nova York: Routledge, 2000) e Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996).

6. Richard Herrnstein e Charles Murray, *The Bell Curve* (Nova York: Free Press, 1994). Ver também Joe Kincheloe, Shirley Steinberg e Aaron Greeson, orgs., *Measured Lies* (Nova York: St. Martin's Press, 1997).

7. Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 22-41.



quais são mediados, conciliados, aceitos, usados de diferentes maneiras por diferentes grupos para seus próprios objetivos, e/ou com as formas de lutar por eles nas políticas e práticas da vida educacional e cotidiana das pessoas.[8] Dou mais detalhes de como isso pode acontecer nas "reformas" correntes, como a mercantilização, os currículos nacionais e as provas nacionais, neste capítulo. Para aqueles interessados nas políticas e práticas educacionais críticas, não fazer isso significa que agimos sem compreender as relações cambiantes de poder que estão construindo e reconstruindo o campo social do poder. Apesar da frase de Gramsci: "Pessimismo do intelecto, otimismo da vontade" ter uma ressonância poderosa e ser útil para a mobilização e para alimentar as esperanças, seria tolice substituir uma análise mais completa, que é inquestionavelmente necessária se quisermos ter êxito, por *slogans* retóricos.

## Mercados novos, tradições antigas

Historicamente, por trás de uma boa parte do conjunto discursivo emergente da Nova Direita estava uma postura que enfatizava "uma construção culturalista da nação enquanto um refúgio (ameaçado) das tradições e valores dos brancos (cristãos)".[9] Isso envolvia a construção de um passado nacional imaginário que é ao menos em parte mitologizado, e depois o seu emprego para corrigir o presente. Gary McCulloch afirma que a natureza das imagens históricas do ensino mudou. As imagens dominantes da educação como algo "seguro, domesticado e progressista" (isto é, que leva ao progresso e à melhoria social/pessoal) mudaram e passaram a ser "ameaçadoras, alienadas e regressivas."[10] O passado não é mais a fonte de estabilidade, mas a marca do fracasso, da decepção e da perda. Isso é visto da

8. Stuart Ranson, Theorizing Educational Policy, *Journal of Education Policy* 10 (jul. 1995): 427.

9. David Gillborn, Race, Nation, and Education, dissertação inédita, Institute of Education, University of London, 1997, p. 2.

10. Gary McCulloch, Privatising the Past, *British Journal of Educational Studies* 45 (março de 1997): 80.

maneira mais vívida nos ataques à "ortodoxia progressista" que supostamente agora reina suprema nas salas de aulas de muitas nações.[11]

Na Inglaterra, por exemplo — embora algo muito parecido tenha eco nos Estados Unidos, na Austrália e em outros países — Michael Jones, o editor político de *The Sunday Times*, lembra a escola primária de seu tempo: "A escola primária foi uma época feliz para mim. Uns quarenta de nós sentavam-se nas carteiras fixas de madeira com vidros de tinta e só nos levantávamos com uma permissão relutante. A professora sentava-se numa cadeira mais alta à nossa frente e só se mexia para ir até o quadro-negro. Ela cheirava a perfume e inspirava respeito".[12]

A mistura de metáforas que evocam disciplina, perfume (visceral e quase "natural") e respeito é fascinante. Mas ele segue em frente, lamentando os trinta anos passados de "reforma" que transformaram as escolas primárias. Falando de sua própria experiência infantil, Jones diz:

> Meus filhos passaram seus anos de primário numa escola que era um verdadeiro teatro de variedades, onde tinham permissão de perambular à vontade, desenvolver sua verdadeira individualidade e enganar na leitura, na escrita e na aritmética. Tudo aquilo para o bem deles, asseguravam-nos. Mas não foi.[13]

Para Jones, a "ortodoxia dogmática" da educação progressista "levara diretamente ao declínio educacional e social". Só as reformas direitistas instituídas nas décadas de 1980 e 1990 poderiam deter e depois reverter esse declínio.[14] Só assim o passado imaginário poderia retornar.

Coisa muita parecida está sendo dita deste lado do Atlântico. Esses sentimentos ecoam nos pronunciamentos públicos de personalidades como William Bennett, E. D. Hirsch Jr. e outros, e parece que

11. Ver E. D. Hirsch Jr., *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (Nova York: Doubleday, 1996).

12. Citado em McCulloch, Privatising the Past, p. 78.

13. Ibid.

14. Ibid.



todos eles acreditam que o progressismo está agora na posição dominante na política e na prática educacional e destruiu um passado valioso. Todos eles acreditam que somente aumentando o controle sobre o currículo e o ensino (e os alunos, naturalmente), restaurando "nossas" tradições esquecidas, tornando a educação mais disciplinada e competitiva, como têm certeza de que eram no passado — só assim podemos ter escolas eficientes. A essas personalidades juntam-se outras com críticas semelhantes, mas que, em vez de se voltarem para um passado diferente, voltam-se para um futuro diferente. Seu passado não tem muito perfume, nem respeito, nem autoridade, e sim "liberdade" de mercado. Para elas, nada pode ser conquistado — nem mesmo a restauração do respeito e da autoridade — sem liberar o mercado para as escolas de modo a assegurar que apenas as "boas" sobrevivam.

Precisamos entender que essas políticas são transformações radicais. Se tivessem vindo da outra ponta do leque político, teriam sido ridicularizadas de muitas formas, dadas as tendências ideológicas de nossos países. Além disso, essas políticas não só se baseiam num passado idílico e romantizado, mas também não são notáveis por seu embasamento em conclusões de pesquisas. Na verdade, quando a pesquisa foi usada, serviu muitas vezes como retórica de justificação de crenças preconcebidas sobre a suposta eficácia dos mercados ou regimes de avaliação rigorosa, ou então basearam-se — como no caso da obra de Chubb e Moe sobre mercantilização, e que teve muita publicidade — em uma pesquisa cheia de falhas.[15]

Sim, por mais radicais que sejam algumas dessas "reformas" propostas e por mais fraca que seja a base empírica que as fundamenta, agora já redefiniram o terreno do debate de todos os aspectos da educação. Depois de anos de ataques e de mobilizações dos conservadores, ficou claro que "as idéias que um dia pareciam fantasiosas, im-

15. John Chubb e Terry Moe, *Politics, Markets, and American Schools* (Washington, DC: The Brookings Institution, 1990) e Geoff Whitty, Creating Quasi-Markets in Education, em *Review of Research in Education, Volume 22*, Michael W. Apple (org.), (Washington, DC: American Educational Research Association, 1997): 3-47.

praticáveis — ou simplesmente extremas demais" agora estão sendo vistas, cada vez mais, como senso comum.[16]

Taticamente, a reconstrução do senso comum que tem sido levada a cabo mostrou-se extremamente eficaz. Um exemplo: estratégias claramente discursivas estão sendo empregadas aqui, caracterizadas por "falar sem rodeios" e numa linguagem que "todos compreendam" (não quero ser inteiramente negativo a esse respeito. A importância dessas coisas é algo que muitos educadores "progressistas", dentre os quais muitos autores de pedagogia crítica, ainda não entenderam).[17] Essas estratégias também envolvem não só apresentar a própria posição como "senso comum", mas em geral também implicam tacitamente a existência de um elemento de conspiração entre os oponentes no sentido de negar a verdade ou de só dizer o que "está na moda".[18] Como observa Gillborn,

> Essa é uma técnica poderosa. Primeiro supõe que não existem argumentos *genuínos* contra a postura escolhida; desse modo, toda opinião oposta é considerada falsa, insincera ou voltada para os próprios interesses. Em segundo lugar, a técnica apresenta o orador como alguém corajoso ou honesto o bastante para dizer o (até então) indizível. Assim fica pressuposto um elevado senso moral, e os oponentes são mais degradados ainda.[19]

É difícil ignorar essas características em algumas obras da literatura conservadora, como a publicação de Herrnstein e Murray da "verdade" impensável sobre genética e inteligência, ou a recente discussão "irredutível" feita por E. D. Hirsch sobre a destruição do ensino "sério" pelos educadores progressistas.[20]

16. David Gillborn, "Racism and Reform," *British Educational Research Journal* 23 (jun. 1997): 357.

17. Michael W. Apple, *Power, Meaning, and Identity* (Nova York: Peter Lang, 1999) e Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (Nova York: Routledge, 1988). Claro que tem havido uma quantidade considerável de literatura sobre a questão da "clareza" nos textos educacionais críticos, com contribuições de ambos os lados feitas por Burbules, Giroux, Lather, Gitlin, eu mesmo e muitos outros. Minha posição a respeito disso é que esse debate é essencial e que, embora haja perigo de sacrificar a elegância e a riqueza teóricas e a sutileza da língua em nossa tentativa de ser claros, ainda há um bocado de arrogância e textos realmente desleixados e meramente retóricos nas múltiplas comunidades do trabalho educacional crítico. Obviamente, há necessidade de responder à complexidade, mas também há a necessidade de não marginalizar leitores simpáticos.

18. Gillborn, Racism and Reform, p. 353.

19. Ibid.



## Os mercados e o desempenho

Vamos tomar um exemplo das formas pelas quais todos esses argumentos trabalham um elemento da modernização conservadora — a afirmação neoliberal de que a mão invisível do mercado vai levar inexoravelmente a escolas melhores. Como Roger Dale lembra, "o mercado" funciona mais como metáfora do que como um guia explícito da ação. Não é denotativo, e sim conotativo. Desse modo, ele próprio precisa ser "vendido" para aqueles que vão estar nele e viver seus efeitos.[21] Os mercados são mercantilizados e tornados legítimos por uma estratégia despolitilizante. Dizem que são naturais e neutros, governados pelo esforço e pelo mérito. Portanto, aqueles que se opõem a eles opõem-se, por definição, ao esforço e ao mérito. Os mercados também são supostamente menos sujeitos à interferência política e ao peso dos procedimentos burocráticos. Além disso, têm como base as opções racionais dos sujeitos individuais.[22] Desse modo, os mercados e a garantia de recompensas pelo esforço e pelo mérito devem ser conjugados para produzir resultados "neutros", mas positivos. Portanto, devem ser postos a funcionar os mecanismos que dêem destaque à eficiência e competência empresarial. Essa conjugação de mercados e mecanismos para a geração de evidência do desempenho foi exatamente o que aconteceu. Se funciona é algo que está em aberto. Na verdade, como vou mostrar em breve, na prática as políticas neoliberais envolvendo "soluções" de mercado podem de fato servir para reproduzir — e não para subverter — as hierarquias tradicionais

20. Herrnstein e Murray, *The Bell Curve* e Hirsch, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them.*

21. Roger Dale citado em Ian Mentar, Yolande Muschamp, Peter Nicholls, Jenny Ozga, com Andrew Pollard, *Work and Identity in the Primary School* (Filadélfia: Open University Press, 1997), p. 27.

22. Menter *et al. Work and Identity in the Primary School*, p. 27.

de classe e raça. Será que isso é motivo suficiente para fazermos uma pausa?[23]

Assim, em vez de entender literalmente as afirmações neoliberais, talvez queiramos perguntar quais são seus efeitos ocultos, muitíssimas vezes invisíveis na retórica e nas metáforas de seus proponentes. Vou escolher uma série de questões que receberam menos atenção do que mereciam, mas sobre as quais agora existem pesquisas significativas.

A experiência inglesa é pertinente aqui, principalmente porque defensores do mercado, como Chubb e Moe, dependem muito dela[24] e porque é aqui que as tendências que analiso estão em estado mais avançado. Na Inglaterra, a Lei da Educação de 1993 documenta o compromisso do Estado com a mercantilização. Os órgãos governamentais da autoridade educacional local (AELs) receberam ordens de considerar formalmente "entrar no GM" (isto é, optar abandonar o controle de ensino local e entrar no mercado competitivo) todos os anos.[25] Portanto, aqui o peso do Estado ficava por trás da pressão por reformas neoliberais.[26] Mas, em vez de levar à receptividade e à diversificação do currículo, o mercado competitivo não criou muita coisa dife-

23. Ver Whitty, Creating Quasi-Markets in Education. Ver também Geoff Whitty, Tony Edwards e Sharon Gewirtz, *Specialization and Choice in Urban Education* (Londres: Routledge, 1993) e Apple, *Cultural Politics and Education*. A integração de mercados, padrão de qualidade e indicadores de desempenho está claramente expressa em David Stearns e James Harvey, *A Legacy of Learning: Your Stake in Standards and New Kinds of Public Schools* (Washington, DC: The Brookings Institution, 2000). Esse livro é um exemplo fascinante de "discurso direto" e consegue expressar bem uma série de notas populistas, ao mesmo tempo que coloca as necessidades da economia e da eficiência exatamente no centro de suas propostas de "democracia".

24. Chubb e Moe, *Politics, Markets, and American Schools*.

25. Sally Power, David Halpin e John Fitz, Underpinning Choice and Diversity, em *Educational Reform and Its Consequences*, Sally Tomlinson (org.), (Londres: IPPR/Rivers Oram Press, 1994), p. 27.

26. Se houve ou não mudanças significativas nesse sentido em função da vitória do "neotrabalhismo" sobre os conservadores na última eleição ainda é uma questão em aberto. Certos aspectos das políticas neoliberais e neoconservadores já foram aceitos pelos trabalhistas, como o controle rígido dos custos implementado pelo governo conservador anterior e um enfoque agressivo na "melhoria do nível" associada com indicadores rigorosos de desempenho. Ver, por exemplo, David Gillborn e Debbie Youdell, *Rationing Education* (Filadélfia: Open University Press, 2000).



rente dos modelos tradicionais tão firmemente entrincheirados nas escolas hoje.[27] E também não alterou radicalmente as relações de desigualdade que caracterizam o ensino.

Em suas próprias análises extensivas dos esforços de reformas mercantilizadas "ao vivo", Ball e seus colaboradores apontam algumas das razões pelas quais precisamos ter bastante cautela aqui. Como mostram seus documentos, nessas situações é freqüente haver concessões quanto aos princípios e valores educacionais, de tal modo que as questões comerciais tornam-se mais importantes na formulação do currículo e na alocação de recursos.[28] Por exemplo: a conjugação de mercados com a demanda e publicação de indicadores do desempenho, como "as listas de classificação dos competidores" na Inglaterra, significou que as escolas estão procurando cada vez mais formas de atrair pais "motivados" com filhos "bem dotados". Dessa maneira, as escolas têm condições de melhorar sua posição relativa nos sistemas locais de competição. Isso representa uma mudança sutil, mas crucial, de ênfase — uma mudança que não é discutida abertamente com a freqüência com que deveria — das necessidades dos alunos para o desempenho dos alunos, e do que a escola faz pelo aluno para o que o aluno faz pela escola. Isso também se faz acompanhar de forma incomodamente freqüente por um desvio dos recursos dos estudantes que estão sendo rotulados como aqueles que têm necessidades especiais para o marketing e as relações públicas. Os estudantes "com necessidades especiais" não são apenas dispendiosos, como também diminuem os resultados das provas naquelas importantíssimas "listas de classificação dos competidores".

Isso não só dificulta "administrar as impressões públicas", mas também dificulta atrair os "melhores" professores e os professores com mais talento acadêmico.[29] Mas o empreendimento todo estabele-

27. Ver Power, Halpin e Fitz, Underpinning Choice and Diversity, e Gillborn e Youdell, *Rationing Education*.

28. Stephen Ball, Richard Bowe e Sharon Gewirtz, Market Forces and Parentl Choice, em *Educational Reform and Its Consequences*, Sally Tomlinson (org.), (Londres: IPPR/Rivers Oram Press, 1994), p. 39.

29. Ibid., p. 17-19.

ce uma nova métrica e um novo conjunto de metas baseado na luta constante para ganhar o jogo do mercado. O que isso significa tem uma importância considerável não só em termos de seus efeitos na vida escolar cotidiana, mas também nas formas segundo as quais tudo isso significa uma transformação do que é considerado uma boa sociedade e um cidadão responsável. Gostaria de dizer uma palavrinha sobre isso em termos gerais.

Observei antes que, por trás de todas as propostas educacionais, existem visões de uma sociedade justa e de um bom aluno. As reformas neoliberais que estou discutindo constroem esses conceitos de uma forma particular. Embora a característica definidora do neoliberalismo baseie-se em grande parte nos princípios centrais do liberalismo clássico, em particular do liberalismo econômico clássico, há diferenças cruciais enter o liberalismo clássico e o neoliberalismo. Essas diferenças são absolutamente essenciais para a compreensão da política da educação e das transformações pelas quais a educação está passando no presente momento. Mark Olssen detalha com clareza essas diferenças na passagem que se segue. Vale a pena citá-la na íntegra:

> Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo devia ser considerado um objeto a ser libertado das intervenções do Estado, o neoliberalismo passou a representar uma concepção positiva do papel do Estado na criação do mercado apropriado ao criar as condições, leis e instituições necessárias à sua operação. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como alguém que tem uma natureza humana autônoma e pode praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que é um empresário empreendedor e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar seu papel com base em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo que luta por seus interesses pessoais); a teoria da mão invisível que ditava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na passagem do liberalismo clássico para o neoliberalismo, aí um outro elemento foi acrescentado, pois essa passagem envolve uma mudança na posição do sujeito de *homos economicus*, que se comporta naturalmente em função de seus interesses pessoais e mantém uma distância relativa do Estado, para o "homem manipulador", criado pelo Estado e continuamente incentivado a ser "perpetuamente receptivo". Não é que a concepção do sujeito movido por seus interesses pessoais tenha sido substituída ou descartada pelos novos ideais do "neoliberalismo", e sim que, numa era de bem-estar universal, as possibilidades vislumbradas de indolência preguiçosa criam necessidades de novas formas de vigilância, de fiscalização, de "avaliação do desempenho" e de formas de controle em geral. Segundo esse modelo, o Estado assume como tarefa sua manter todos nós "na linha". O Estado vai providenciar para que cada um de nós faça "de si mesmo um empreendimento contínuo" [...] no que parece ser um processo de "governar sem governar."[30]



Os resultados da pesquisa de Ball e de seus colaboradores mostram que o Estado faz isso realmente, intensificando aquela estranha combinação de individualismo mercantilizado e controle por meio de uma avaliação pública constante e comparativa. Índices de listas de classificação dos competidores que recebem muita publicidade determinam o valor relativo do aluno no mercado educacional. Só aquelas escolas com indicadores de desempenho cada vez melhor têm valor. E só aquele aluno que consegue "fazer de si mesmo um empreendimento contínuo" pode manter essas escolas na direção "certa", uma discussão à qual voltarei em breve. No entanto, embora essas questões sejam importantes, não conseguem esclarecer inteiramente alguns dos outros mecanismos por meio dos quais os efeitos *diferenciais* são produzidos pelas reformas neoliberais. Aqui as questões de classe vêm para o primeiro plano de formas que Ball, Bowe e Gewirtz deixam claras.

Os pais de classe média são evidentemente os que têm mais vantagens com esse tipo de montagem cultural, e não só, como vimos, porque as escolas os procuram. Os pais de classe média em geral adquiriram muita habilidade em explorar os mecanismos de mercado na educação e em dirigir seu capital social, econômico e cultural para eles. "Os pais de classe média têm mais probabilidades de ter o co-

30. Mark Olssen, In Defense of the Welfare State and of Publicly Provided Education, *Journal of Education Policy* 11 (maio 1996): 340.

nhecimento, a capacidade e os contatos para descodificar e manipular os sistemas de opção e de recrutamento cada vez mais complexos e desregulados. Quanto maior a desregulamentação, tanto maior a possibilidade de serem empregados procedimentos informais. No seu todo, a classe média também tem mais capacidade de movimentar os filhos dentro do sistema."[31] Como argumento com mais detalhes mais adiante, tanto porque classe e raça interceptam-se e interagem de formas complexas, quanto porque os sistemas mercantilizados da educação têm muitas vezes sua *raison d'être expressamente* consciente e inconsciente no medo do "Outro", e que essas são muitas vezes expressões ocultas de uma racialização da política educacional, os resultados diferenciais serão "naturalmente" muito marcados, tanto pela raça quanto pela classe.[32]

O capital econômico e social pode ser convertido em capital cultural de várias formas. Nos planos mercantilizados, os pais mais afluentes em geral têm horários mais flexíveis e podem visitar muitas escolas. Têm carro — muitas vezes mais de um — e podem *se dar ao luxo* de levar os filhos ao outro lado da cidade para freqüentar uma escola "melhor". Também podem oferecer os recursos culturais ocultos como acampamentos e cursos feitos depois das aulas (dança, música, aulas de computação etc.) que dão a seus filhos "traquejo", um "estilo" que parece "natural" e funciona como um conjunto de recursos culturais. Seu estoque anterior de capital social e cultural — quem eles conhecem, seu "desembaraço" nas reuniões sociais onde se encontram com funcionários da educação — é um celeiro invisível de recursos, mas um celeiro que tem poder. Desse modo, os pais mais afluentes têm mais probabilidade de ter conhecimento e capacidade informal — o que Bourdieu chamaria de *habitus*[33] — que lhes possibilita descodificar e usar formas mercantilizadas em benefício próprio. Esse

31. Ball, Bowe e Gewirtz, Market Forces and Parental Choice, p. 19.

32. Ver a discussão sobre o Estado racista em Michael Omi e Howard Winant, *Racial Formation in the United States* (Nova York: Routledge, 1994) e as análises de raça e representação em Cameron McCarthy e Warren Chichlow (orgs.), *Race, Identity, and Representation in Education* (Nova York: Routledge, 1994) e Cameron McCarthy, *The Uses of Culture* (Nova York: Routledge, 1998).

33. Bourdieu, *Distinction*.



sentimento que poderia ser chamado de "autoconfiança" — ele próprio resultado de opções do passado que dependem tacitamente, mas nem por isso menos poderosamente, dos recursos econômicos para a pessoa ter de fato a capacidade de fazer opções econômicas — é o capital invisível que explica sua capacidade de negociar formas mercantilizadas e "elaborar o sistema" por meio de séries de regras culturais informais.[34]

Claro, é preciso dizer que os pais da classe operária, dos pobres e/ou de imigrantes não têm, de forma alguma, uma capacidade menor nesse sentido (afinal de contas, é necessário uma quantidade imensa de capacidade, coragem e recursos sociais e culturais para sobreviver em condições materiais deprimentes de exploração. Desse modo, os vínculos coletivos, as redes e os contatos informais e a capacidade de elaborar o sistema são desenvolvidos aqui de formas cheias de nuances, inteligentes e muitas vezes notáveis).[35] No entanto, a correspondência entre *habitus* historicamente enraizados e esperados nas escolas e em seus sujeitos e aqueles de pais mais afluentes, combinados aos recursos materiais à disposição de pais mais afluentes, em geral levam a uma conversão bem-sucedida de capital econômico e social em capital cultural.[36] E é exatamente isso o que *está* acontecendo na Inglaterra e em outros países.

Essas afirmações tanto sobre o que está acontecendo dentro das escolas quanto sobre os conjuntos mais abrangentes de relações de poder são corroboradas por análises sintéticas mais recentes ainda sobre os resultados globais dos modelos mercantilizados. Essa pesquisa sobre os efeitos da combinação tensa, mas ainda assim eficiente, das políticas neoliberais e neoconservadoras, examina as tendências no nível internacional comparando o que aconteceu numa série de países — como os Estados Unidos, Inglaterra e País de Gales, Austrália e Nova Zelândia, por exemplo —, onde essa combinação está cada

34. Ball, Bowe e Gewirtz, "Market Forces and Parental Choice," 2-22.

35. Michelle Fine e Lois Weis, *The Unknown City* (Boston: Beacon Press, 1998) e Michael Duneier, *Sidewalk* (Nova York: Farrar, Straus & Giroux, 1999).

36. Pierre Bourdieu, *The State Nobility* (Stanford: Stanford University Press, 1996) e David Swartz, *Culture and Power* (Chicago: University of Chicago Press, 1997).

vez mais poderosa. Os resultados confirmam os argumentos que apresentei aqui. Eu gostaria de destacar algumas das conclusões mais significativas e perturbadoras dessa pesquisa.

Infelizmente é muitíssimo freqüente que as formas mais usadas para avaliar o "sucesso" das reformas educacionais sejam os resultados de provas padronizadas. Isso simplesmente não serve. Precisamos perguntar sempre o que as reformas fazem com as escolas como um todo e a cada um de seus participantes, dentre os quais os professores, os alunos, os administradores, os membros da comunidade, os ativistas locais e assim por diante. Para dar uma série de exemplos, à medida que aumenta o número de escolas mercantilizadas "autogeridas" em muitos países, o papel do(a) diretor(a) transforma-se radicalmente. Mais poder, e não menos, é consolidado de fato na estrutura administrativa. Mais tempo e energia são gastos para manter ou melhorar a imagem pública de uma "boa escola" e menos tempo e energia são gastos na substância pedagógica e curricular. Ao mesmo tempo, os professores não parecem estar tendo uma autonomia e um profissionalismo maiores, mas uma intensificação de seu trabalho.[37] E, por estranho que pareça, como já observei antes, as próprias escolas tornam-se mais *semelhantes* entre si, e mais comprometidas com os métodos padronizados e tradicionais de ensinar à classe inteira e com um currículo padronizado e tradicional (e muitas vezes monocultural).[38] Só voltar a focalizar nossa atenção nas provas é uma atitude que vai nos levar a ignorar algumas transformações realmente profundas, muitas das quais são preocupantes.

Uma das razões pelas quais esses efeitos mais amplos são produzidos com tanta freqüência é que num número muitíssimo grande de países as visões neoliberais de quase-mercados costumam fazer-se acompanhar de pressão neoconservadora para regulamentar o conteúdo e o comportamento por intermédio de coisas como currículos nacionais, padrão de qualidade nacional e sistemas nacionais de avaliação. A combinação é historicamente contingente, isto é, não é absolutamente necessário que as duas ênfases sejam combinadas. Mas o neoliberalismo tem características que o tornam mais aceitável que uma ênfase no Estado fraco, e a fé nos mercados vai se combinar com uma ênfase num Estado forte e num compromisso com a regulamentação do saber, dos valores e do corpo.

37. Apple, *Teachers and Texts* e Apple, *Official Knowledge*, p. 113-36.

38. Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 12-13.



Isso se deve em parte ao poder crescente do "Estado avaliador" e aos administradores e profissionais qualificados da classe média que tendem a popularizá-lo. Isso significa que, inicialmente, essas tendências podem parecer contraditórias. Ao mesmo tempo que o Estado parece estar devolvendo o poder aos indivíduos e a instituições autônomas que estão eles próprios competindo cada vez mais no mercado, o Estado continua forte em áreas-chave.[39] Como já afirmei antes, uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico e sua fé em "indivíduos empreendedores" num mercado e as formas correntes do neoliberalismo é o compromisso deste último como um Estado regulamentador. O neoliberalismo exige de fato a produção constante de evidência de que o indivíduo está realmente "fazendo de si mesmo um empreendimento."[40] Nessas condições, a educação não só se torna uma mercadoria mercantilizável como pão e carros, onde predominam os valores, procedimentos e metáforas do mundo dos negócios, como seus resultados têm de ser redutíveis a "indicadores de desempenho" padronizados.[41] Isso se ajusta idealmente à tarefa de fornecer um mecanismo para as tentativas neoconservadoras de especificar que saber, valores e comportamentos devem ser padronizados e oficialmente definidos como "legítimos", uma questão sobre a qual vou me aprofundar na próxima seção deste capítulo.

Em essência, estamos sendo testemunhas de um processo em que o Estado desvia a culpa das desigualdades muito evidentes no acesso e no resultado que ele prometeu reduzir, de si para as escolas, pais e crianças individuais. É evidente que isso também faz parte de um pro-

39. Ibid., p. 36.

40. Olssen, In Defense of the Welfare State and Publicly Provided Education.

41. Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 37-38. Ver também a discussão sobre gerencialismo e o Estado em John Clarke e Janet Newman, *The Managerial State* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1997).

cesso mais amplo em que os grupos econômicos dominantes desviam a culpa pelos efeitos maciços e desiguais de suas próprias decisões erradas, de si mesmos para o Estado. O Estado depara-se então com uma crise muito real de legitimidade. Dado isso, não é de surpreender nem um pouco que o Estado procure então exportar a crise para fora de si.[42]

Claro está, o Estado não é marcado apenas pelas diferenças de classe, mas inerentemente também pelas diferenças de *sexo/gênero* e *raça*.[43] Isso é evidente nos argumentos de Whitty, Power e Halpin. Esses autores apontam as questões de gênero nas formas pelas quais a administração das escolas é pensada à medida que os modelos "machistas" de empresas tornam-se cada vez mais predominantes.[44] Embora haja o risco de essas afirmações degenerarem em argumentos redutores e essencializantes, há uma boa dose de *insights* aqui. São de fato coerentes com a obra de outros estudiosos de dentro e de fora da educação, que reconhecem que as formas pelas quais nossas próprias definições de público e privado, de qual saber tem o maior valor e de como as instituições devem ser pensadas e administradas estão inteiramente impregnadas pelas distorções de gênero que constituem a natureza dessa sociedade.[45] Esses efeitos ideológicos amplos — como possibilitar uma coalizão entre os neoliberais e os neoconservadores; a ampliação dos discursos e práticas do gerencialismo da nova classe média, a masculinização das teorias, políticas e discursos administrativos, por exemplo — têm uma importância considerável e dificultam ainda mais mudar o senso comum, levando-o para direções mais críticas.

Outros efeitos mais imediatos dentro das escolas são igualmente notáveis. Por exemplo: embora os(as) diretores(as) pareçam ter mais

42. Isso é discutido com mais detalhe em Michael W. Apple, *Education and Power*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1995).

43. Ver Omi e Winant, *Racil Formation in the United States*; Debbie Epstein e Richard Johnson, *Schooling Sexualities* (Filadélfia: Open University Press, 1998); e Sue Middleton, *Disciplining Sexualities* (Nova York: Teachers College Press, 1998).

44. Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 60-2.

45. Entre as melhores obras temos Nancy Fraser, *Unruly Practices* (Mineápolis: University of Minnesota Press, 1989) e Nancy Fraser, *Justice Interruptis* (Nova York: Routledge, 1997).



poder local nessas escolas supostamente descentralizadas, graças à consolidação das políticas neoconservadoras os(as) diretores(as) "estão sendo obrigados, cada vez mais, a assumir uma posição na qual têm de mostrar um bom desempenho com currículos prescritos por uma fonte central num contexto em que têm um controle menor."[46] Por causa da intensificação de que falei antes, tanto os diretores quanto os professores estão tendo uma carga de trabalho consideravelmente maior e exigências sempre crescentes em termos de avaliação, uma programação interminável de reuniões e, em muitos casos, uma escassez crescente de recursos tanto emocionais quanto físicos.[47]

Além disso, como na pesquisa da Inglaterra, em quase todos os países estudados o mercado *não* incentivou a diversidade de currículos, pedagogia, organização, clientela ou mesmo de imagem. Em vez disso, desvalorizou continuamente as alternativas e aumentou o poder dos modelos dominantes. E um fato de igual importância: também exacerbou continuamente as diferenças no acesso e nos resultados baseadas em raça, etnia e classe.[48]

O retorno ao "tradicionalismo" levou a uma série de coisas. *Deslegitimou* os modelos mais críticos de ensino e aprendizado, um ponto que é crucial reconhecer em qualquer tentativa de pesar todas as possibilidades das lutas culturais e das pedagogias críticas nas escolas. Tanto reintroduziu a reestratificação dentro da escola quanto diminuiu a possibilidade de que suas marcas pudessem desaparecer. Mais ênfase foi dada às crianças "bem dotadas" e às classes "que andam rápido", enquanto os alunos vistos como menos capazes academicamente eram, portanto, considerados "menos atraentes". Na Inglaterra, a extensão disso não era mais visível em nenhum outro lugar que na proporção alarmante de alunos excluídos das escolas. Grande parte disso foi causada pela pressão intensa de estar constantemente

46. Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 63.

47. Ibid., p. 67-68. Ver também Gillbonr e Youdell, *Rationing Education*.

48. *Rationing Education*, de Youdell e Gillborn mostra isso claramente. O importante aqui é que isso aconteceu constantemente mesmo diante de tentativas declaradas de usar essas políticas para alterar desigualdes existentes. Ver também Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 119-20.

demonstrando uma capacidade maior de realização. Esse processo foi particularmente intenso nos contextos mercantilizados em que "a principal força motriz parecia ser *comercial*, não *educacional*."[49]

Em sua própria análise desses resultados preocupantes e menos visíveis, Whitty, Power e Halpin e outros demonstram que, dentre os efeitos perigosos dos quase-mercados, estão as formas segundo as quais as escolas que desejam manter ou melhorar sua posição de mercado procuram "conseguir a nata", assegurando que *determinados* tipos de alunos com determinadas características sejam aceitos e determinados tipos de alunos sejam descartados. Pois em algumas escolas foram reproduzidos estereótipos que valorizavam mais as meninas, assim como os alunos de algumas comunidades asiáticas. Nessa situação, em geral as crianças afro-caribenhas saíam perdendo claramente.[50]

Até agora concentrei-me basicamente na Inglaterra. Mas, como disse nas minhas questões introdutórias, esses movimentos são genuinamente globais. Sua lógica disseminou-se rapidamente por muitas nações, com resultados que tendem a espelhar aqueles que discuti até agora. O caso da Nova Zelândia é útil aqui, principalmente porque uma grande porcentagem da população deste país é multiétnica e a nação tem uma história de tensões e desigualdades raciais. Além disso, o movimento em direção às políticas da Nova Direita foi mais rápido do que em outros lugares. Em essência, a Nova Zelândia transformou-se num laboratório de muitas das políticas que estou analisando. Em seu estudo excepcional, baseado em grande parte num aparato conceitual influenciado por Pierre Bourdieu, Lauder e Hughes mostram que os mercados educacionais parecem levar a um declínio geral dos padrões educacionais. Paradoxalmente, têm um efeito negativo, e não positivo, sobre o desempenho de escolas com grandes

49. Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 80.

50. Ibid. Ver também Gillborn e Youdell, *Rationing Education* e Sharon Gewirtz, Stephen Ball e Richard Bowe, *Markets, Choice, and Equity in Education* (Filadélfia: Open University Press, 1993). Precisamos ser muito cautelosos ao usar esses dados para legitimar o estereótipo de "minoria-modelo" de estudantes asiáticos. Ver Stacey Lee, *Unraveling the Model-Minority Stereotype* (Nova York: Teachers College Press, 1996).



populações oriundas da classe operária e das minorias. Em essência, "desviam as oportunidades das crianças menos privilegiadas para aquelas já privilegiadas."[51] A combinação das políticas neoliberais de mercantilização com a ênfase neoconservadora num "padrão de qualidade melhor", sobre as quais tenho mais a dizer na próxima seção, cria uma série de condições mais perigosas ainda. A análise de Lauder e Hughes confirma os argumentos conceituais e empíricos de Ball, Brown e outros de que os mercados educacionais não são apenas respostas do capital para reduzir tanto a esfera do Estado quanto o controle público; também fazem parte de uma tentativa da classe média de alterar as regras da competição no ensino em função das maiores inseguranças que seus filhos enfrentam. "Ao mudar o processo de seleção para as escolas, os pais de classe média podem elevar o limite mínimo ao criar mecanismos mais rigorosos de exclusão dos filhos da classe operária e dos povos pós-coloniais em sua luta por igualdade de oportunidades."[52]

Os resultados da Nova Zelândia não só espelham o que aconteceu em outros países, como também demonstram que quanto mais a prática segue a lógica de ação concretizada nos princípios mercadológicos, tanto pior a situação tende a ser. Os mercados privilegiam *sistematicamente* as famílias de *status* socioeconômico (SSE) mais elevado mediante seu saber e recursos materiais. Essas são as famílias com mais probabilidade de exercer a opção. Em vez de dar a grandes números de alunos da classe operária, pobres ou de cor a possibilidade de sair, são principalmente as famílias de SSE mais elevado que saem das escolas públicas e das escolas com populações mistas. Numa situação de competição mais acirrada, isso, por sua vez, produz uma espiral de declínio em que as escolas povoadas pelos alunos mais pobres e pelos alunos de cor sofrem, mais uma vez, uma desvantagem sistemática, e as escolas com SSE mais elevado e com populações brancas mais numerosas conseguem isolar-se dos efeitos da competição

51. Hugh Lauder e David Hughes, *Trading in Futures* (Filadélfia: Open University Press, 1999), p. 2.

52. Ibid., p. 29. Ver também Phil Brown, Cultural Capital and Social Exclusion, *Education: Culture, Economy, and Society*, A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phil Brown e Amy Stuart Wells (orgs.) (Nova York: Oxford University Press, 1997), p. 736-49.

de mercado.[53] A "fuga branca" melhora então o *status* relativo daquelas escolas que já desfrutam das vantagens de forças econômicas mais poderosas; o ensino para o "Outro" fica mais polarizado ainda e continua numa espiral descendente.[54]

Mas, depois de dizer tudo isso, precisamos ter o cuidado de não ignorar especificidades históricas. Movimentos sociais, formações ideológicas já existentes e instituições da sociedade civil e o Estado podem dar um certo apoio à lógica oposta. Em certos casos, naquelas nações com histórias mais marcantes e mais longas de políticas social-democráticas e visões das liberdades positivas no nível coletivo, a ênfase neoliberal no mercado tem tido uma mediação significativa. Por isso, como Petter Aasen demonstrou na Noruega e na Suécia, por exemplo, as iniciativas privatizantes na educação tiveram de enfrentar uma experiência coletiva maior do que, digamos, os Estados Unidos, a Inglaterra e a nova Zelândia.[55] Mas essas experiências dependem em parte das relações de classe. São enfraquecidas quando a dinâmica racial é introduzida. Assim, a impressão de que "todos são iguais", por exemplo, e por isso todos estão submetidos às mesmas sensibilidades coletivas, é questionada pelo crescimento das populações imigrantes da África, Ásia e do Oriente Médio. Pode surgir uma simpatia maior pelas formas mercantilizadas depois que os pressupostos aceitos por todos do que significa ser, digamos, norueguês ou sueco, são interpretados pelas populações de cor que agora reivindicam o *status* de cidadania nacional. Por esse motivo, pode ser que as sensibilidades coletivas que apóiam políticas menos voltadas para o mercado baseiem-se num *contrato racial* inconsciente que justifica os fundamentos ideológicos de uma "comunidade imaginária" nacional.[56]

53. Lauder e Hughes, *Trading in Futures*, p. 101.

54. Ibid., p. 132.

55. Petter Aasen, What Happenned to Socail Democratic Progresssivism in Scandinavia?: Reestructuring Education in Sweden and Norway, dissertação inédita, Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Noruega, 1998.

56. Sobre a questão do contrato racial que fundamenta quase todos os arranjos em nosso tipo de sociedade, ver Charles W. Mills, *The Racial Contratc* (Ithaca: Cornell University Press, 1997). Estou me baseando também na posição de Benedict Anderson de que as próprias nações se baseiam em "comunidades imaginárias." Ver Benedict Anderson, *Imagined Communities* (Nova York: Verso, 1991).



Isso também pode gerar apoio para políticas neoconservadoras, não por causa do compromisso neoliberal com a "receptividade perpétua", mas como uma forma de restauração cultural, de restabelecer um passado imaginário em que "éramos todos iguais". Por causa disso, é importante que toda análise da interação corrente das forças em torno da modernização conservadora leve em conta o fato de que esses movimentos estão em movimento constante e, repetindo mais uma vez, precisamos lembrar que têm uma miríade de dinâmicas entrecruzadas e contraditórias, que não incluem somente a classe, mas também a raça e o gênero.[57]

A maior parte dos dados que apresentei aqui vêm de escolas fora dos Estados Unidos, embora eles devessem nos fazer parar imediatamente e pensar muito seriamente se queremos continuar com políticas semelhantes aqui. Mas os Estados Unidos ainda estão no centro de grande parte da discussão dessa literatura. Por exemplo: as escolas com regulamentos próprios e seus equivalentes nos Estados Unidos e Inglaterra também são submetidas a um exame crítico. Em ambos os países, embora precisemos tomar cuidado para não enfatizar demais esse fato, tendem a atrair pais que vivem e trabalham em comunidades relativamente privilegiadas. Aqui também "parece que todas as novas oportunidades estão sendo apropriadas pelos já privilegiados, em vez de chegarem aos 'perdedores' identificados por Chubb e Moe.[58]

Durante o processo, essa pesquisa crítica sugere que existem semelhanças ocultas entre os defensores da eficiência escolar e aqueles comprometidos com as "reformas" neoliberais. Ambos os grupos tendem a ignorar o fato de que as características externas às escolas, como pobreza, poder político e econômico e assim por diante, explicam muitíssimas vezes uma parte muito maior da variação no desempenho escolar do que a suposta garantia de uma "escola eficiente".[59]

57. Ver, por exemplo, a análise da dinâmica de gênero em torno das políticas neoliberais em Madeleine Arnot, Miriam David e Gaby Weiner, *Closing the Gender Gap* (Cambridge: Polity Press, 1999). O funcionamento das políticas neoconservadoras é muito bem descrito em Epstein e Johnson, *Schooling Sexualities*.

58. Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 98. Ver também Amy Stuart Wells, *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform* (Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies, 1999).

59. Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education*, p. 112-13.

As conclusões gerais são claras: "[Nas] circunstâncias correntes, a opção por escola tem tantas probabilidades de reforçar as hierarquias quanto de aumentar as oportunidades educacionais e a qualidade geral do ensino."[60] Como Whitty, Power e Halpin dizem em seus argumentos contra aqueles que acreditam que aquilo que estamos testemunhando no surgimento dos programas de "opção" é a celebração pós-moderna da diferença,

> Há um corpo crescente de evidência empírica comprovando que, em vez de beneficiar os desprivilegiados, a ênfase na opção dos pais e na autonomia da escola está aumentando as desvantagens dos que menos têm condições de competir no mercado [...] Para os grupos mais desprivilegiados, em contraposição aos poucos indivíduos que abandonam as escolas na base da hierarquia de *status*, os novos arranjos parecem ser apenas uma forma mais sofisticada de reproduzir as distinções tradicionais entre os diferentes tipos de escolas e as pessoas que as freqüentam.[61]

Toda essa informação crítica nos dá muitas razões para repetir o argumento perspicaz de Henig, que citei no capítulo anterior, de que

> a triste ironia do atual movimento de reforma educacional é que, por meio de identificação exagerada com as propostas de fazer opção por escolas, enraizadas em idéias baseadas no mercado, o impulso sadio de considerar reformas radicais para resolver os problemas sociais pode ser canalizado para iniciativas que solapam ainda mais o potencial de deliberação coletiva e a resposta coletiva.[62]

Isso não significa descartar nem a possibilidade nem a necessidade de uma reforma educacional. Mas precisamos levar a sério a probabilidade de que somente se enfocarmos as características socioeconômicas exógenas, e não simplesmente as características organizacionais das escolas "bem-sucedidas", é que todas as escolas podem

60. Ibid., p. 14.

61. Ibid., p. 42.

62. Jeffrey R. Henig, *Rethinking School Choice: Limits of a Market Metaphor* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994), p. 222. Ver também alguns comentários em Michael Engel, *The Struggle to Control Public Education* (Filadélfia: Temple University Press, 2000).



vir a ser bem-sucedidas. Eliminar a pobreza mediante uma maior paridade de renda, criar programas eficientes e muito mais igualitários de saúde e moradia e recusar claramente a continuar mantendo as políticas ocultas e outras nem tão ocultas assim de exclusão social e de degradação que tão evidentemente ainda caracterizam a vida diária de muitas nações (e nas quais os planos mercantilizados precisam ser vistos como parte de uma estrutura destituída do corpo e da cultura do Outro) — só atacando esses problemas em conjunto é que é possível haver algum progresso substantivo. A menos que as discussões da pedagogia crítica baseiem-se elas próprias no reconhecimento dessas realidades, também acabarão caindo na armadilha de supor que as escolas podem resolver esses problemas sozinhas.

Essas descobertas empíricas ficam mais fáceis de compreender nos termos da análise feita por Pierre Bourdieu do peso relativo dado ao capital cultural como parte das estratégias de mobilidade de nossos dias.[63] O aumento da importância do capital cultural infiltra todas as instituições de tal maneira que há um movimento de afastamento relativo da reprodução *direta* do privilégio de classe (em que o poder é transmitido em grande parte no interior das famílias por meio da propriedade econômica) e uma aproximação das formas *mediadas pela escola* de manutenção do privilégio de classe. Aqui, "a transmissão do privilégio é simultaneamente efetivada e transfigurada pela intercessão das instituições educacionais."[64] *Não* se trata de uma conspiração; não é "consciente" da forma como normalmente usamos esse conceito. É, em vez disso, o resultado de uma longa cadeia de conexões relativamente autônomas entre capital econômico, social e cultural diferencialmente acumulado e operando no nível dos eventos cotidianos, à medida que abrimos nossos respectivos caminhos no mundo, inclusive nossa visão sobre o mundo da opção por escola.

Assim, embora sem tomar uma posição inflexivelmente determinista, Bourdieu afirma que o *habitus* de uma classe tende a reproduzir "inconscientemente" as condições de sua reprodução. Faz isso produzindo um conjunto relativamente coerente e sistematicamente

63. Ver, em particular, a discussão do papel do Estado nisso em Bourdieu, *The State Nobility*.

64. Loic Wacquant, "Foreword" a Bourdieu, *The State Nobility*, p. xiii.

*característico* de estratégias aparentemente naturais e inconscientes — em essência, formas de compreender e agir no mundo que operam como formas de capital cultural que pode ser e é empregado para proteger e melhorar o próprio *status* num campo de poder social. Ele compara, de forma pertinente, essa similaridade de *habitus* entre os indivíduos das diversas classes em relação à caligrafia:

> Assim como a disposição adquirida a que chamamos de "caligrafia", que é uma forma particular de desenhar as letras, sempre produz a mesma "escrita" — isto é, linhas gráficas que, apesar das diferenças de tamanho, material e cor relacionadas à superfície (folha de papel ou quadro-negro) e implemento (lápis, caneta ou giz), ou seja, apesar das diferenças nos veículos da ação, tem uma afinidade imediatamente reconhecível de estilo ou semelhança de família — as práticas de um único sujeito ou, em termos mais amplos, as práticas de todos os sujeitos dotados de *habitus* parecidos, a afinidade de estilo que faz de cada um uma metáfora para os outros deve-se ao fato de que eles são os produtos da implementação em diferentes campos dos mesmos sistemas de percepção, pensamento e ação.[65]

Exatamente essa conexão de *habitus* entre os campos de poder — a facilidade de fazer com que os próprios recursos econômicos, sociais e culturais sirvam de base aos "mercados" — possibilita um canal aberto entre os mercados e o eu que caracteriza aqui o sujeito de classe média. Isso *produz* constantemente efeitos diferenciais. Esses efeitos não são neutros, por mais que os defensores do neoliberalismo digam que são. São eles próprios, em vez disso, os resultados de um determinado tipo de moralidade. Ao contrário das condições cujo melhor nome seria "moralidade substantiva", em que os princípios do bem comum são a base ética para julgar políticas e práticas, os mercados fundamentam-se em princípios agregadores. São constituídos a partir da soma dos bens e opções individuais. "Baseados nos direitos individuais e de propriedade que possibilitam aos cidadãos enfrentar os problemas de interdependência através da troca", são um exemplo perfeito da "moralidade contingente" ao gerar tanto a hierarquia quanto a divisão fundamentada no individualismo competitivo.[66] E, nessa competição, o perfil geral dos vencedores e dos perdedores *já* foi identificado empiricamente.

65. Bourdieu, *The State Nobility*, p. 273.



**Bom padrão de qualidade em nível nacional, currículo nacional e provas nacionais**

Na seção anterior, mostrei que existem conexões entre pelo menos duas dinâmicas atuantes nas reformas neoliberais, os mercados "livres" e uma fiscalização maior. Elas podem ser vistas no fato de que, em muitos contextos, a mercantilização fez-se acompanhar de uma série de políticas particulares para os "produtores", para aqueles profissionais que trabalham com educação. Essas políticas têm sido intensamente regulamentadoras e muito úteis na reconstituição do senso comum. Como no caso da ligação entre provas nacionais e indicadores públicos de desempenho, como as listas de classificação dos competidores, essas políticas foram organizadas em torno de uma preocupação com supervisão externa, regulamentação e avaliação externa do desempenho[67] e têm sido cada vez mais colonizadas por pais que possuem o que é visto como capital econômico, social e cultural "apropriado". Essa preocupação com a supervisão externa e a regulamentação não está ligada somente a uma grande desconfiança em relação aos "produtores" (como os professores, por exemplo) e à necessidade de garantir que as pessoas façam continuamente um empreendimento de si mesmas. Também está claramente vinculada à necessidade sentida pelos neoconservadores de "retornar" a um passado esquecido de padrão de qualidade elevado, disciplina, respeito e "verdadeiro" saber e à capacidade de a própria classe média moldar uma esfera de autoridade no interior do Estado para seu próprio comprometimento com as técnicas e eficiência administrativa. O enfoque na administração eficiente desempenha um papel primordial aqui, papel que muitos neoliberais e também muitos neoconservadores consideram útil.

66. Ball, Bowe e Gewirtz, Market Forces and Parental Choice, p. 24.
67. Menter *el al. Work and Identity*, p. 8.

Houve uma mudança na relação entre o Estado e os "profissionais qualificados". Em síntese: a passagem de um Estado pequeno e forte, cada vez mais voltado para as necessidades do mercado, parece trazer consigo, inevitavelmente, uma redução do poder e do *status* dos profissionais qualificados.[68] O gerencialismo toma o centro do palco aqui. O gerencialismo costuma ser acusado de "criar a transformação cultural que altera as identidades profissionais a fim de torná-las mais receptivas à demanda do cliente e à avaliação externa". Seu objetivo é justificar e fazer com que as pessoas internalizem alterações fundamentais nas práticas profissionais. Canaliza energia e, ao mesmo tempo, desencoraja a dissenção.[69]

Não há necessariamente uma contradição entre uma série de interesses e processos de mercantilização e desregulamentação — como os planos de financiamento estudantil e de opção por escola — e uma série de processos regulamendadores — como as propostas de padrões de qualidade, currículos e provas nacionais ou estaduais.[70] "A forma regulamentadora permite ao Estado 'controlar o leme' dos objetivos e processos de educação a partir do mecanismo de mercado."[71] Esse "controle do leme à distância" tem se disfarçado freqüentemente em o aumento do padrão de qualidade em nível nacional, em currículos nacionais e em provas nacionais. Atualmente, variantes de todas essas propostas estão sendo impingidas nos Estados Unidos tanto no nível nacional quanto estadual e são motivo de uma controvérsia considerável, parte da qual passa por todas as linhas ideológicas e mostra algumas das tensões no interior dos diferentes elementos contidos no guarda-chuva da modernização conservadora.

Eu disse que, paradoxalmente, um currículo nacional, e principalmente um programa nacional de provas, são os primeiros passos — e os mais essenciais — para uma mercantilização maior. Eles fornecem realmente os mecanismos para a obtenção dos dados comparativos que os "consumidores" precisam para fazer os mercados funcionarem como mercados.[72] Sem esses mecanismos, não existe base comparativa de informação para se fazer uma "opção". Mas não precisamos argumentar a respeito dessas formas regulamentadoras num vácuo. Como os mercados neoliberais que discuti na seção anterior, elas também já foram instituídas na Inglaterra; e sobre elas também já existe uma pesquisa importante que pode e deve nos tornar muito cautelosos quanto a tomar esse caminho.

68. Ibid., p. 57. A obra de Susan Robertson sobre os efeitos globais dessas transformações, principalmente sobre os professores, é excepcional. Ver, por exemplo, Susan Robertson, *A Class Act: Changing Teachers' Work, the Stete, and Globalization* (Nova York: Falmer Press, 2000).

69. Ibid., p. 9.

70. Ibid., p. 24.

71. Ibid.



Poderiam dizer que uma série de padrões de qualidade nacionais ou estaduais, de currículos nacionais ou estaduais e de provas nacionais ou estaduais criariam condições para a moralidade substantiva. Afinal de contas, essas reformas regulamentadoras baseiam-se supostamente em valores e sentimentos comuns a todos e que também criam espaços sociais onde questões que interessam a todos podem ser debatidas e submetidas ao questionamento moral.[73] Mas o que é considerado "comum a todos" e como e por quem isso é determinado, é mais uma questão de moralidade contingente do que substantiva.

Embora o currículo nacional agora tão solidamente implantado na Inglaterra e no País de Gales seja claramente prescritivo, nem sempre mostrou ser o tipo de camisa-de-força que muitas vezes o fizeram parecer. Como diversos pesquisadores documentaram, não só é possível que as políticas e decretos legislativos sejam interpretados e adaptados, como isso parece inevitável. Assim sendo, o currículo nacional "não [está] sendo exatamente 'implementado' nas escolas, e sim 'recriado', não [está] sendo exatamente 'reproduzido', e sim 'produzido'".[74]

Em geral, é quase um truísmo dizer que não existe um modelo linear simplista de formação, distribuição e implementação de políticas. Mediações complexas sempre ocorrem em todos os níveis do processo. Existe uma política complexa dentro de cada grupo e entre es-

72. Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 22-41.

73. Ball, Bowe e Gewirtz, Market Forces and Parental Choice, p. 23.

74. Power, Halpin e Fitz, Underpinning Choice and Diversity, p. 38.

ses grupos e as forças externas na formulação da política, quando ela é posta no papel como um decreto legislativo, em sua distribuição e em sua recepção a nível da prática.[75] Desse modo, o Estado pode legislar mudanças no currículo, na avaliação ou na política (medida produzida ela própria através de conflitos, acordos e manobras políticas), mas os autores da política e os autores do currículo podem não ter condições de controlar os significados e implementações de seus textos. Todos os textos são documentos "permeáveis". Estão sujeitos à "recontextualização" em todos os estágios do processo.[76]

Mas esse princípio geral pode ser romântico demais. Nada disso ocorre num terreno ideal. Como no caso dos planos de mercado, existem diferenças muito reais de poder em relação à capacidade de cada um influenciar, mediar, transformar ou rejeitar uma política ou um processo regulamentador. Claro, é importante reconhecer que um "modelo de controle estatal" — com seu pressuposto de linearidade de cima para baixo — é simplista demais e que sempre existe a possibilidade da intermediação e da influência humana. Mas dizer isso não deve implicar que essa intermediação e essa influência serão grandes.[77]

O caso do currículo nacional e da prova nacional na Inglaterra e no País de Gales documenta as tensões dessas duas questões. Houve realmente luta em torno do currículo nacional que primeiro foi legislado e depois imposto. Originalmente era detalhado demais e específico demais e, por isso, foi submetido a grandes transformações no nível do país inteiro, da comunidade, da escola e depois da sala de aula. No entanto, mesmo que o currículo nacional tenha sido objeto de conflito, de mediação e de uma certa transformação de seu conteúdo, organização, com formas de avaliação invasivas e que consomem um tempo enorme, seu poder supremo é demonstrado em sua reconfiguração radical do próprio processo de seleção, organização e avaliação do saber. Mudou radicalmente todo o terreno da educação. Suas

75. Ranson, Theorizing Educational Policy, p. 436.

76. Ibid. Ver também Misook Kim Cho e Michael W. Apple, Schooling, Work, and Subjectivity, *British Journal of Sociology of Education* 19 (verão de 1998): 269-90.

77. Ranson, Theorizing Educational Policy, p. 437.



divisões por disciplina "implicam mais restrição do que espaço para o arbítrio individual." As "metas padronizadas a serem atingidas", que foram aprovadas como decretos, cimentam essas restrições. "A imposição de provas nacionais fixa o currículo nacional como o quadro de referências predominante do trabalho dos professores, sejam quais forem as oportunidades que os professores aproveitem para fugir dele ou remodelá-lo."[78]

Portanto, não é suficiente afirmar que o mundo da educação é complexo e tem múltiplas influências. O objetivo de qualquer análise séria é ir além dessas conclusões obviamente gerais. Precisamos, isso sim, "discriminar os graus de influência no mundo", pesar a eficácia relativa dos fatores envolvidos. Por isso, embora esteja claro que apesar de o currículo nacional e as provas nacionais que existem agora na Inglaterra e no País de Gales terem derivado de uma interação complexa de forças e influências, é igualmente claro que "o controle do Estado tem a última palavra."[79]

O currículo nacional e as provas nacionais *realmente* geraram conflito sobre várias questões. Levaram, em parte, à criação de espaços sociais para questionamentos morais (é claro que esses questionamentos morais foram todos feitos por grupos expropriados). Assim sendo, era claro para muita gente que a criação de provas obrigatórias e redutoras que enfatizavam a memória e a abstração descontextualizada empurrou o currículo nacional para uma determinada direção — a direção que incentiva um mercado educacional seletivo, em que estudantes de elite e escolas de elite, com um grande número de recursos se sairiam bem (mesmo que de forma limitada).[80] Diversos grupos de pessoas argumentaram que essas provas redutoras, detalhadas e simplistas na base de papel e lápis "tinham o potencial de fazer um mal enorme", uma situação que piorou ainda mais porque as provas eram muito onerosas em termos de tempo e arquivamento. Os professores receberam muito apoio quando, coletivamente, resolveram boicotar a

78. Richard Hatcher e Barry Troyna, citados em ibid., p. 438.

79. Ranson, Theorizing Educational Policy, p. 438.

80. Philip O'Hear, An Alternative National Curriculum, *Educational Reform and Its Consequences*, Sally Tomlinson (org.), (Londres: IPPR/Rivers Oram Press, 1994), p. 66.

aplicação da prova num ato notável de protesto público. Isso também levou a um questionamento sério do currículo nacional arbitrário, inflexível e declaradamente prescritivo. Embora o currículo ainda seja inerentemente problemático e o sistema de avaliação ainda contenha muitos perigos e elementos onerosos em seu interior, a atividade organizada contra eles teve realmente um grande impacto.[81]

Mas, infelizmente, a história não acaba aqui. Em meados da década de 1990, mesmo com o recuo parcial do governo no tocante às formas regulamentadoras, como seu programa de provas constantes e redutoras, ficou mais claro a cada ano que o processo de aplicar provas e a especificação do conteúdo fora posto dentro de uma "camisa-de-força" por aqueles ideologicamente comprometidos com as pedagogias tradicionais e com a idéia de uma seleção mais rigorosa.[82] Os efeitos residuais são tanto materiais quanto ideológicos. Incluem uma ênfase constante em tentar proporcionar o "rigor [que está] faltando na prática da maioria dos professores,... julgar o processo exclusivamente pelo que é passível de ser testado em provas desse tipo" e o desenvolvimento de uma "visão muito hostil da avaliação dos professores", que era vista como "parte de uma investida mais ampla da política de tirar o controle profissional dos serviços públicos e de estabelecer o chamado controle do consumidor por meio de uma estrutura de mercado."[83]

Os autores de uma resenha crítica extremamente cuidadosa de programas recentes de avaliação instituídos na Inglaterra e no País de Gales fazem um resumo do que aconteceu. Gipps e Murphy dizem que foi se tornando muito óbvio que o programa de avaliação nacional vinculado ao currículo nacional é cada vez mais dominado pelos modelos tradicionais de provas e pelos pressupostos sobre ensino e aprendizado que estão por trás deles. Ao mesmo tempo, as questões de eqüidade estão se tornando cada vez menos visíveis. No cálculo dos valores atualmente em vigor no Estado regulamentador, a eficiência, a velocidade e o controle do custo substituem preocupações mais substantivas como a justiça social e educacional. A pressão para

81. Ibid., p. 55-7.
82. Ibid., p. 68.
83. Ibid., p. 65-6.



implantar rapidamente as provas significou que "a velocidade da formulação da prova é tão grande, e as mudanças no currículo e na avaliação tão regulares, que [há] pouco tempo para realizar análises detalhadas e testá-las para assegurar que as provas sejam tão justas quanto possível para todos os grupos."[84] Ecos desses mesmíssimos efeitos são vistos também em todas as grandes cidades dos Estados Unidos. As condições para a "moralidade contingente" — em que o indivíduo competitivo do mercado domina e a justiça social vai se exercer por si mesma de alguma forma — são reproduzidas aqui. Nesse caso, a combinação do mercado neoliberal com o Estado regulamentador "funciona" realmente. Mas funciona de formas em que as metáforas do livre mercado, do mérito e do esforço escondem a realidade diferencial que é produzida. Embora, por um lado, isso torne uma pedagogia crítica social e culturalmente mais essencial ainda, por outro, aumenta as dificuldades de seu exercício.

A discussão de Basil Bernstein sobre os princípios gerais de acordo com os quais o saber e as políticas ("textos") passam de uma arena para outra é útil para compreender isso. Como Bernstein nos lembra, ao falar sobre mudança educacional, precisamos nos preocupar com três campos. Cada campo tem suas próprias regras de acesso, regulamentação, privilégio e interesses especiais: (1) o campo da "produção", em que o novo saber é construído; (2) o campo da "reprodução", em que a pedagogia e o currículo adquirem de fato força de lei, e, entre esses dois, (3) o campo da "recontextualização", em que os discursos do campo da produção são apropriados e depois transformados em discurso e recomendações pedagógicas.[85] A apropriação e a recontextualização do saber com objetivos educacionais são, elas próprias, governadas por duas séries de princípios. A primeira — deslocamento — implica que sempre existe uma apropriação *seletiva* do saber e do discurso do campo da produção. A segunda — a recolocação — indica o fato de que quando o saber e o discurso do campo da produ-

84. Catherine Gipps e Patricia Murphy, *A Fair Test?* (Filadélfia: Open University Press, 1994), p. 204.

85. Ver Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse* (Nova York: Routledge, 1990), Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity* (Bristol, PA: Taylor & Francis, 1996), e Apple, *Official Knowledge*, p. 61-88.

ção movimentam-se no campo recontextualizante, estão sujeitos a transformações ideológicas devidas aos vários interesses especializados e/ou políticos, cujos conflitos estruturam o campo recontextualizante.[86]

Um bom exemplo disso, que confirma a análise feita por Gipps e Murphy sobre a dinâmica dos currículos nacionais e das provas nacionais durante suas reprises mais recentes, é o processo de luta e, em última instância, de formação do conteúdo e da organização do currículo nacional obrigatório de educação física na Inglaterra. Nesse caso, foi formado um grupo de trabalho com acadêmicos tanto de dentro quanto de fora do campo da educação física, com diretores de escolas privadas ou financiadas pelo Estado, com atletas famosos e com líderes empresariais (mas *sem* professores).

As políticas originais de currículo que nasceram desse grupo eram relativamente mistas, educacional e ideologicamente, levando em conta o campo da produção do saber no interior da educação física. Isto é, continham tanto elementos críticos e progressistas quanto elementos da restauração conservadora, além de perspectivas acadêmicas dentro dos campos especializados da universidade. Mas, à medida que essas políticas foram passando dos relatórios às recomendações e depois das recomendações à ação, aproximaram-se mais e mais dos princípios restauradores. Uma ênfase na eficiência, nas capacidades básicas e nas provas de avaliação do desempenho, no controle social do corpo e nas normas competitivas acabou prevalecendo. Como a captura do mercado pela classe média, que discutimos acima, esse processo também não foi uma conspiração. Foi, na verdade, o resultado de um processo de "excesso de determinação", isto é, não se deveu a uma imposição dessas normas, mas a uma combinação de interesses no campo recontextualizante — um contexto econômico em que o gasto público estava sob vigilância estrita e era preciso buscar a redução de custos em toda a parte; os funcionários do governo que se opunham a "enfeites supérfluos" e interferiram constantemente para instituir só uma única série de recomendações (de preferência as conservadoras

86. John Evans e Drawn Penney, The Politics of Pedagogy, *Journal of Education Policy* 10 (jan. 1995): 27-44). Ver também Ting-Hong Wong e Michael W. Apple, Rethinking the Education/State Formation Connection, dissertação inédita.



que *não* vieram dos "acadêmicos profissionais"; os ataques ideológicos às abordagens críticas, progressistas ou centradas na criança no campo da educação física; e um discurso predominante no sentido de "ser pragmático". Esses fatores juntaram-se no campo recontextualizante e ajudaram a assegurar, na prática, que os princípios conservadores fossem reintroduzidos nas políticas e leis, e que as formas críticas fossem vistas como ideológicas demais, caras demais ou impraticáveis.[87] O "nível" do padrão de qualidade foi elevado; vozes críticas foram ouvidas mas, em última instância, isso de pouco adiantou; as normas do desempenho competitivo acabaram se tornando centrais e empregadas como dispositivos regulamentadores. Os dispositivos regulamentadores serviram para privilegiar grupos específicos de forma parecida com o que os mercados fizeram. Se essa é a situação na educação física, não é difícil adivinhar o que está acontecendo e o que vai acontecer naquelas áreas curriculares que são socialmente definidas como áreas de *status* mais elevado ainda e nas quais os interesses também parecem ser maiores.

Mas é importante não deixar nossa discussão num nível tão abstrato assim de planejamento do currículo. O que aconteceu nas escolas propriamente ditas nos Estados Unidos e em outros países quando esses níveis de padrão de qualidade, currículos e provas "pragmáticos" foram instituídos de fato?

### A criação da triagem educacional

Aqui nos Estados Unidos, as análises começaram a documentar tipos parecidos de efeitos.[88] Mas, infelizmente, a predominância de

87. Ibid., p. 41-2.

88. Ver, por exemplo, Robert Linn, Assessment and Accountability, *Educational Researcher* 29 (mar. 2000): 4-16. Jeannie Oakes, Can Tracking Research Inform Practice? *Educational Researcher* 21 (mar. 1992): 12-21; Jeannie Oakes, Amy Stuart Wells, Makeba Jones e Armanda Datnow, Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform, *Teachers College Record* 98 (primavera 1997): 482-510; e Amy Stuart Wells, Alejandra Lopez, Janelle Scotte e Jennifer Holme, Charter Schools as Postmodern Paradox: Rethinking Social Strarification in an Age of Deregulated School Choice, *Harvard Educational Review* 69 (verão de 1999): 172-204.

políticas relativamente irrefletidas e, às vezes quase, autocongratulatórias, em torno de mercados, padrão de qualidade, provas e formas redutoras de avaliação é exatamente isso aqui — predominante. Mesmo com o trabalho excepcional que está sendo feito por Jeannie Oakes, Amy Stuart Wells e outros sobre os efeitos ocultos de alguns desses tipos de políticas e práticas, e dado até mesmo o fato de existirem numerosos exemplos de escolas extremamente eficientes em nossas áreas urbanas e rurais bem-sucedidas usando modelos de currículo, ensino e avaliação muito mais democráticos e críticos,[89] ainda persiste a sensação de que é preciso nadar constantemente contra a corrente da modernização conservadora.

Dado esse estado de coisas, agora é mais importante ainda prestarmos atenção ao material que mostra o que pode acontecer em situações nas quais a ênfase em níveis mais elevados de padrão de qualidade e em notas de provas mais altas atinge tanto as realidades das escolas quanto as diferentes populações a que elas servem. A obra de David Gillborn e Deborah Youdell, *Rationing Education*, é exatamente um material desse tipo.[90] Entra em mais detalhes ainda sobre os efeitos poderosos e muitas vezes lesivos sobre professores e alunos de nosso fascínio aparente pelo padrão de qualidade em processo constante de elevação, decretação de currículos e ênfase exagerada nas provas.

Este livro baseia-se numa pesquisa em profundidade sobre o equivalente das escolas de ensino médio na Inglaterra. Detalha também os efeitos visíveis e invisíveis das políticas que estão sendo implementadas nos Estados Unidos incluindo coisas como a criação de uma situação em que "os bois" da prova difícil estão constantemente "na frente" do professor, pressionando as escolas a mostrar notas mais cada vez mais altas nessas provas padronizadas, seja qual for o nível de apoio ou as condições de empobrecimento nas escolas e comunidades locais, a apresentar publicamente esses resultados num processo do que poderia ser realisticamente chamado de vergonhoso, e ameaça as escolas que não mostram "melhorias" nessas provas de sanções rigorosas ou de perda do controle.

89. Ver, por exemplo, Michael W. Apple e James A. Beane (orgs.), *Democratic Schools* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995).

90. Gillborn and Youdell, *Rationing Education*.



Claro que há escolas ruins e práticas ineficientes em escolas. Mas reduzir a educação a notas que costumam ser formas inadequadas de avaliação e usadas de formas inadequadas, técnica e educacionalmente, com o objetivo de fazer comparações, tem algumas conseqüências sérias. O que são essas conseqüências é o que constitui o contexto da história contada por Gillborn e Youdell.

De muitas formas, *Rationing Education* apresenta o que poderia ser chamado de microeconomia da vida escolar. Examina as formas pelas quais certas mercadorias valorizadas são acumuladas pelas escolas numa época de competição intensa por recursos escassos. Nesse caso, as mercadorias são notas mais altas e os recursos são tanto o número de alunos quanto o reconhecimento público de ser uma "boa" escola. A forma que os autores encontraram para descrever isso é o que chamam de "economia A-C".

Na Inglaterra, assim como nos Estados Unidos, as escolas existem no que é realmente uma organização hierárquica, um mercado de prestígio e reputação. São valorizadas pelo número de alunos que tiram notas altas em certas provas nacionais. As provas nacionais são publicadas como uma espécie de "lista de classificação dos competidores", em que as escolas são ordenadas hierarquicamente de acordo com seus resultados relativos. As escolas com grande número de alunos com notas de A a C são mais valorizadas do que aquelas cujas notas de aprovação são menores — mesmo que todos saibam tacitamente que há uma relação muito evidente entre resultados escolares e pobreza (precisamos lembrar mais uma vez que, nos Estados Unidos, por exemplo, a pobreza explica *muito* mais a variação do padrão de qualidade do que qualquer reforma educacional).

Isso é fácil de entender e não surpreende. Mas essa situação produz uma economia que tem certas características. Os alunos cujas notas previstas são altas, são vistos como mais valiosos ainda. Os alunos cujas notas previstas são baixas são vistos como menos úteis para o lugar da escola no mercado. Isso também não surpreende. Mas os resultados dessa economia são da maior importância. Outro grupo-chave de alunos é enfocado e a ele são dedicados recursos, energia e atenção consideráveis — alunos que estão no limite entre as notas mínimas para aprovação e a desaprovação. Esses alunos — vistos muitas

vezes como alunos de classe média com rendimento baixo — tornam-se objeto de grande valor na escola. Afinal de contas, se esse grupo-chave puder atravessar a fronteira e entrar na coluna A-C, os resultados da escola serão muito mais positivos.

O que poderia estar errado com um foco maior nos alunos-limite? Essa é uma das questões sobre a qual os resultados de Gillborn e Youdell são sinistros. Numa economia A-C como essa, certos alunos são vistos como elementos que podem se movimentar. As capacidades de outros alunos são vistas como elementos cada vez mais fixos e menos dignos de atenção. As características de classe e raça destes últimos alunos são surpreendentes. Alunos pobres e da classe operária, alunos de ascendência africana e outras crianças etnicamente "diferentes" não são mercadorias valorizadas nesse mercado. Embora as divisões de gênero fossem menos pronunciadas nas escolas que Gillborn e Youdell estudaram, as divisões profundamente enraizadas em estruturas baseadas em diferenças de raça e classe não eram simplesmente refletidas nas escolas. Na verdade, eram *produzidas* nessas instituições.

Desse modo, as políticas implementadas para melhorar o padrão de qualidade, aumentar as notas das provas, garantir a avaliação pública e tornar as escolas mais competitivas tiveram resultados extremamente prejudiciais para os alunos que já eram os menos privilegiados nessas mesmas escolas. Mas não foram só os alunos que sentiram esses efeitos negativos. As vozes dos professores e administradores mostram o que acontece com eles da mesma forma. Eles também começam a consolidar seu juízo de quais alunos são "capazes" e quais não são. A formar grupos de reprovados, tanto de forma declarada quanto dissimulada. E, mais uma vez, os alunos negros e os alunos que participam dos programas de almoço subsidiado pelo governo são os que têm mais probabilidade de ser colocados nesses grupos ou de receber aconselhamento acadêmico ou vocacional que praticamente garante que terão uma mobilidade limitada, ou nenhuma, e que confirmam seu *status* de alunos que "têm menos valor".

Igualmente digno de nota aqui é a forma específica pela qual a economia A-C funciona para escolher os alunos destinados a ter valor. Muitas vezes, os alunos cujo comportamento e resultados nas provas são bem semelhantes têm carreiras muito diferentes na escola. Desse modo, um aluno negro e um aluno branco podem estar, digamos, na fronteira da linha divisória A-C/reprovação, mas o aluno negro não será o beneficiário de mais atenção. Essas situações são muito freqüentemente caracterizadas por visões tácitas da capacidade, que se consolidaram depois de anos de discurso sobre o "problema" do rendimento dos alunos negros e principalmente pela maior visibilidade, mais uma vez, da "pesquisa" supostamente científica (e, na verdade, racista e empiricamente problemática) sobre as diferenças genéticas na inteligência média entre brancos e negros. Como já disse, não só nenhum geneticista populacional respeitável jamais faria uma afirmação dessas, como essas teorias já foram desacreditadas inúmeras vezes.[91] O fato de entrarem novamente em nossas tomadas de decisão de senso comum nas escolas em épocas de recursos escassos e grande pressão mostra quão profundamente essas noções preconceituosas estão arraigadas numa série de pressupostos que os educadores podem mobilizar inconscientemente em sua tentativa de serem pragmáticos ao lidar com grandes números de alunos.



Como a pesquisa anterior já indicou claramente, os alunos não são passivos diante dessas tendências. Na verdade, como Gillborn e Youdell mostram, os alunos "interpretam, questionam e, de vez em quando, resistem". Mas "o alcance da resistência é severamente restringido, e os alunos são claramente posicionados como objeto de numerosos discursos organizacionais e disciplinares, nos quais os próprios jovens desempenham pouco papel ativo".[92] No que talvez seja uma das mensagens mais importantes do livro, os autores resumem os efeitos de todo esse processo da seguinte maneira: "É uma ironia cruel que os processos de seleção e de acompanhamento adotados com o objetivo de aumentar o rendimento sejam tão freqüentemente vividos como processos que desvalorizam e desmotivam os alunos."[93] Essas experiências transformam-se em sentimentos de ser tratado in-

91. Ver, por exemplo, Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (Nova York: W. W. Norton, 1981) e Steven Selden, *Inheriting Shame* (Nova York: Teachers college Press, 1999).

92. Gillborn e Youdell, *Rationing Education*, p. 194.

93. Ibid., p. 195.

justamente, de professores e escolas estarem se organizando de formas que privilegiem os já privilegiados em termos de classe e raça. Se for esse o caso, algumas das mensagens mais importantes que "reformas" desse tipo podem transmitir são a de que há profunda injustiça do mundo e de que as próprias escolas são exemplos perfeitos de instituições que só respondem àqueles que já têm capital econômico e cultural. Essa *não* é, decididamente, a mensagem que qualquer sociedade séria quanto ao que pode ser chamado de democracia substantiva quer ensinar. Mas pode ser que nossas crianças, inclusive muitas como Joseph, aprendam na escola sistemas profundamente motivados pelo pressuposto de que adotar padrões de qualidade mais rigorosos e provas mais difíceis vai resolver magicamente problemas educacionais e sociais profundamente arraigados. Uma leitura cuidadosa de *Rationing Education* [Racionalizando a educação] deixa-nos muito mais cautelosos a respeito desses pressupostos indefensáveis.

Infelizmente, pesquisa recente sobre os efeitos de todas essas questões nos Estados Unidos confirma essas preocupações. A investigação impressionante e detalhada de Linda McNeil sobre o que aconteceu realmente no Texas, quando foram instituídas as "reformas" decretadas pelo governo do estado, envolvendo padrões de qualidade e currículos impostos, provas redutivas e competitivas e ataques ao profissionalismo dos professores, demonstra de forma muito clara que as próprias crianças e escolas que essas políticas e práticas deviam ajudar são, na verdade, lesadas durante o processo.[94] Tendências semelhantes, no sentido de produzir desigualdades, têm sido documentadas nas reformas de modernização conservadora sobre descontos nos impostos a pagar, provas e currículos no Arizona e em outros estados.[95] E assim caminha a democracia na educação.

94. Linda McNeil, *Contradictions of School Reform* (Nova York: Routledge, 2000).

95. Ver Glen Y. Wilson, Effects on Funding Equity of the Arizona Tax Credit Law, dissertação apresentanda na reunião anual da American Educational Research Association, Nova Orleans, abril de 2000, e Michelle S. Moses, The Arizona Tax Credit and Hidden Considerations of Justice, dissertação apresentada na reunião anual da American Educational Research Association, Nova Orleans, abr. 2000. Ver também Mary Lee Smith, Walter Heicecke e Adudrey Noble, Assessment Policy and Political Spectacle, *Teachers College Record* 101 (inverno de 1999): 157-91.



### Pensar estrategicamente

Neste capítulo, levantei questões sérias sobre as tentativas de "reforma" educacional agora em andamento num grande número de países. Usei pesquisas da Inglaterra, da Nova Zelândia, dos Estados Unidos e outros países para documentar alguns dos efeitos diferenciais invisíveis de duas estratégias interligadas — as propostas neoliberais inspiradas no mercado e as propostas regulamentadoras inspiradas pelos neoliberais, neoconsevadores e classe média gerencial. Usando como chave a análise histórica de Herbert Kliebard, descrevi de que maneira interesses diferentes com diferentes visões educacionais e sociais competem pelo domínio no campo do poder social em torno da política e prática educacional. Ao fazer isso, mostrei algumas das complexidades e desequilíbrios nesse campo de poder. Essas complexidades e desequilíbrios resultam mais na moralidade contingente que na substantiva, e na reprodução tanto de formas e ideologias pedagógicas e curriculares quanto dos privilégios sociais que as acompanham. Sugeri que os floreios retóricos dos discursos da pedagogia crítica precisam enfrentar essas condições materiais e ideológicas em processo de transformação. A pedagogia crítica não pode e não vai existir no vácuo. Se não enfrentarmos honestamente essas transformações direitistas profundas e se não pensarmos taticamente sobre elas, teremos pouca influência tanto na criação de um senso comum contra-hegemônico quanto na construção de uma aliança contra-hegemônica. O desenvolvimento daquela estranha combinação de mercantilização e de Estado regulamentador, a passagem para a similaridade pedagógica e para o ensino e currículos acadêmicos "tradicionais", a capacidade de os grupos dominantes exercerem a liderança na luta em torno disso e as mudanças concomitantes no senso comum — nada disso vai desaparecer só porque gostaríamos que desaparecesse. Todas essas questões precisam, ao contrário, ser enfrentadas de forma honesta e autocrítica.

Mas, depois de dizer tudo isso, gostaria de falar de um paradoxo invisível no que fiz. Embora grande parte de minha própria pesquisa e da de outros tenha girado ultimamente em torno dos processos e efeitos da modernização conservadora, precisamos tomar consciên-

cia dos perigos desse tipo de enfoque. A pesquisa sobre a história, política e práticas dos movimentos e "reformas" sociais e educacionais direitistas possibilitou-nos mostrar as contradições e os efeitos desiguais dessas políticas e práticas. Possibilitou a rearticulação de reivindicações de justiça social com base em evidência sólida. Tudo isso foi muito bom. Mas, durante o processo, um dos efeitos latentes tem sido a estruturação gradual das questões educacionais principalmente em termos da plataforma conservadora. As próprias categorias — mercados, opção por escola, padrão de qualidade, currículos nacionais, provas nacionais — levam o debate para o terreno delimitado pelos neoliberais e neoconservadores. A análise "do que é" levou à negligência "do que pode ser". Por conseguinte, as discussões substantivas e de larga escala sobre alternativas praticáveis às visões, políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras minguaram, discussões que poderiam perfeitamente ir muito além delas.[96]

Por causa disso, ao menos parte de nossa tarefa pode não só ser política e conceitualmente complexa, mas também formulada de maneira simples. A longo prazo, precisamos "desenvolver um projeto político que seja local e ao mesmo tempo generalizável, sistemático sem fazer afirmações eurocêntricos e machistas sobre verdades essenciais e universais a respeito dos seres humanos."[97] No entanto, outra parte de nossa tarefa deve ser e é mais imediata, mais apropriadamente educacional. Embora eu fale mais a respeito disso em meu capítulo final, políticas e práticas alternativas, progressistas, críticas, defensáveis, articuladas e maduras em termos de currículo, ensino e avaliação precisam ser desenvolvidas e divulgadas mais amplamente. Isso também tem de ser feito com o devido reconhecimento da natureza cambiante do campo de poder social e da importância de pensar tática e estrategicamente. Gostaria de especificar essas coisas aqui.

Por exemplo: nos Estados Unidos, *Rethinking Schools* [Repensando as escolas], uma revista cada vez mais popular, criou um fórum

96. Terri Seddon, Markets and the English, *British Journal of Sociology of Education* 18 (jun. 1997): 165-6.

97. Alan Luke, Series Editor's Introduction a Jay Lemke, *Textual Politics* (Bristol, PA: Taylor & Francis, 1995), p. vi-vii.



importante para a crítica social e educacional e para descrições de práticas educacionais críticas em escolas e comunidades. Às vezes diretamente influenciada pelo trabalho de Paulo Freire e por educadores que elaboraram e ampliaram eles próprios os conceitos desse pioneiro, outras vezes brotando das diversas tradições educacionais radicais nativas, específicas dos Estados Unidos, *Rethinking Schools* e instituições nacionais emergentes, como a National Coalition of Educacional Activists [Coalizão Nacional de Ativistas Educacionais] criaram conjuntamente espaços para que educadores críticos, ativistas culturais e políticos, acadêmicos radicais e outros ensinem-se mutuamente, para fazerem críticas construtivas do trabalho uns dos outros e para construir uma série mais coletiva de respostas às políticas educacionais e sociais destrutivas derivadas da restauração conservadora.[98]

Mas, ao usar a expressão "respostas coletivas", preciso enfatizar que ela não significa nada parecido com o "centralismo democrático", em que um pequeno grupo ou quadro partidário fala pela maioria e estabelece a posição "apropriada". Dado que existem diversos movimentos emancipatórios cujas vozes são ouvidas em publicações, como *Rethinking Schools*, e em instituições, como a National Coalition of Educational Activists — posições anti-racistas e pós-coloniais, formas radicais de multiculturalismo, *gays* e lésbicas, múltiplas vozes feministas, neomarxistas e socialistas democráticos, "verdes" e assim por diante —, uma forma mais apropriada de entender o que está acontecendo é dar-lhe o nome de *unidade descentralizada*. Múltiplos projetos progressistas, múltiplas "pedagogias críticas" estão sendo ar-

98. *Rethinking Schools* é um dos melhores exemplos das formas com as quais professores universitários e professores do ensino fundamental e médio, alunos e ativistas comunitários com visão crítica podem trabalhar juntos de maneiras não-elitistas. Informações sobre ela podem ser obtidas em *Rethinking Schools*, 1001 E. Keefe Avenue, Milwaukee, WI 53212, USA. O número do fax é 414-964-7220. O *site* na Web é www.rethinkingschools.org. Para dispor de uma discussão bem articulada sobre a obra de Freire e as complexidades de colocá-la em prática nas escolas, ver Maria Pilar O'Cadiz, Pia Lindquist Wong e Carlos Alberto Torres, *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo* (Boulder: Westview Press, 1998). [Tradução brasileira: *Educação e democracia. A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2002). Mas a obra de Freire tem sido freqüentemente apropriada de formas retóricas e/ou despolitizadas nos Estados Unidos. Ver minha discussão a respeito em Michael W. Apple, *Power, Meaning, and Identity* (Nova York: Routledge, 1999).

ticulados. Como Freire, cada um deles está relacionado com lutas reais em instituições reais e em comunidades reais. É claro que não devemos ser românticos sobre isso. Existem diferenças muito reais — políticas, epistemológicas e/ou educacionais — nessas várias vozes. Mas elas estão unidas em sua oposição às forças envolvidas na nova aliança conservadora hegemônica. *Existem* tensões, mas a unidade descentralizada tem se mantido forte o bastante para cada grupo que faz parte dela apoiar as lutas dos outros.

Isso não é tudo. Ao mesmo tempo que esses movimentos críticos estão sendo construídos, os educadores críticos também estão tentando ocupar os espaços oferecidos por editoras "da corrente principal" para publicar livros, que apresentam respostas *críticas* às perguntas dos professores sobre "O que fazer na segunda-feira?" durante uma era conservadora. Esse espaço é ignorado há muito tempo por muitos teóricos da pedagogia crítica. Algumas dessas tentativas tiveram um êxito notável. Um exemplo: a Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) [Associação de Supervisão e Desenvolvimento de Currículo] publica livros distribuídos todo ano para seus mais de 150 mil membros, a maioria dos quais professores ou administradores de escolas de ensino fundamental e médio. A ASCD não tem sido uma instituição muito progressista, preferindo publicar material bem técnico e declaradamente despolitizado. Mas tem se preocupado com o fato de seus livros não representarem suficientemente educadores críticos em termos sociais e culturais. Por isso tem procurado formas de aumentar sua legitimidade diante de um leque bem maior de educadores. Por causa desse problema de legitimidade e por causa do grande número de seus associados, ficou claro para muitos que faziam parte das tradições educacionais críticas dos Estados Unidos que, talvez, fosse possível convencer a ASCD a publicar e fazer circular amplamente um tipo de material que mostrasse os *êxitos* práticos dos modelos críticos de currículo, ensino e avaliação para solucionar problemas reais em escolas e comunidades, principalmente das crianças da classe operária, das crianças pobres e das crianças de cor.

Depois de negociações intensas que garantiram a ausência de censura, um colaborador meu e eu concordamos em publicar um livro, *Democratic Schools*[99] — editado no Brasil, em 1997, pela Cortez, com o título de *Escolas democráticas* —, pela ASCD, dava claros exemplos práticos do alcance da abordagem de Paulo Freire e outras semelhantes no trabalho em salas de aula e comunidades. *Democratic Schools* não só foi distribuído entre todos os 150 mil membros da associação, como ainda vendeu mais 100 mil exemplares nos Estados Unidos. Portanto, quase 250 mil cópias de um livro que conta as histórias reais de lutas em grande parte vitoriosas de educadores com orientação crítica em escolas reais estão agora nas mãos de educadores que enfrentam diariamente problemas semelhantes.[100] Essa é uma intervenção importante. Embora não haja garantias de que os professores sempre serão progressistas (assim como não há garantia de que aqueles que são progressistas em termos de questões de classe e sindicato serão igualmente progressistas em termos de gênero, sexualidade e raça), muitos professores têm realmente intuições social e pedagogicamente críticas. Por causa disso, os *insights* críticos no plano da teoria e da política não têm para quem apelar em termos de concretização em situações pedagógicas reais, onde as políticas do currículo e do ensino têm de ser *implementadas*. Essa é uma ausência trágica e saná-la estrategicamente é absolutamente essencial. Portanto, precisamos usar e expandir os espaços nos quais as "histórias" da pedagogia crítica possam ser divulgadas, a fim de que essas posições não fiquem só no plano teórico ou retórico. A publicação e ampla distribuição de *Democratic Schools* é um exemplo do uso e expansão desses espaços de formas que tornam a posição de Paulo Freire e outras semelhantes parecerem realmente exeqüíveis em instituições "comuns" como escolas e comunidades locais.

Embora crucial, não é bastante, portanto, desconstruir as políticas restauradoras na educação. A direita mostrou o quanto são im-

---

99. Apple e Beane (orgs.), *Democratic Schools*.

100. A tradução deste livro foi ou está para ser publicada no Japão, na Argentina, no Brasil, na Espanha, em Portugal e em outros países. Uma edição da Commonwealth para o Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia e outras nações foi lançada recentemente. Ver Michael W. Apple e James A. Beane, *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face* (Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1999). Portanto, é claro que dar respostas críticas às questões prementes sobre "O que fazer na segunda-feira?" é algo considerado crucial em muitos países.

portantes as mudanças no senso comum em termos da luta pela educação. É tarefa nossa ajudar coletivamente a reconstruí-lo, restabelecendo a impressão de que a moralidade substantiva e a democracia substantiva, são realmente possíveis hoje.

Isso não pode ser feito sem prestarmos consideravelmente mais atenção a duas coisas. A primeira — as transformações materiais e ideológicas que a direita realizou — é o tópico central deste capítulo. Mas é preciso enfatizar outro elemento — a construção de movimentos contra-hegemônicos de larga escala que conectem as lutas educacionais com aquelas de outras arenas, e também ajudar tanto a criar novas frentes de luta quanto a defender as já existentes no interior das próprias instituições educacionais. Entretanto, no atual contexto conservador, parte do material sobre pedagogia crítica tem características que dificultam ainda mais essa medida.

No passado, fiz advertências no sentido de que a política estilística de alguns de nossos trabalhos mais "avançados" obriga o leitor a fazer o trabalho todo.[101] Como Dennis Carlson e eu afirmamos em outra obra,[102] o discurso da pedagogia crítica, em suas formas freiriana e feminista, tem sido cada vez mais influenciado pelas teorias pós-modernas. Embora essa abordagem tenha se mostrado útil na reconceituação do campo e de suas políticas, também abriu o discurso à crítica de que se tornou demasiado teórico, abstrato, esotérico e sem contato com os conflitos e lutas com que os professores, alunos e ativistas estão envolvidos. Henry Giroux e outros defenderam esses discursos como necessários à pedagogia crítica, pois para reconstruir o mundo é preciso antes aprender a falar uma nova língua, e "novas idéias exigem novos termos".[103] Corretíssimo, sem dúvida alguma. Na verdade, essa foi a postura que adotei conscientemente quando introduzi as teorias de Gramsci e Habermas na educação, no início da década de 1970.

101. Apple, *Teachers and Texts* e Apple, *Power, Meaning, and Identity*.

102. Dennis Carlson e Michael W. Apple, Critical Educational Theory in Unsettling Times, *Power/Knowledge/Pedagogy*, Dennis Carlson e Michael W. Apple (org.) (Boulder: Westview Press, 1998), p. 1-38.

103. Henry Giroux, *Border Crossings* (Routledge, 1992), p. 219.



Mas, depois de dizer isso, dado o sucesso muito real da estratégia de falar "sem rodeios" adotada pelos neoliberais e neoconservadores, parte das críticas ao material da pedagogia crítica tem pertinência de fato. Embora uma boa parte dela seja rica e estimulante, parte dela *é* conceitual e politicamente confusa, e gera confusão. Parte dela *está* desconectada das arestas das materialidades das lutas econômicas, políticas e educacionais/culturais do cotidiano. Parte dela romantiza o cultural, *sim*, a expensas de tradições igualmente influentes de análises baseadas na economia política e no Estado. E parte dela enfatiza tanto o "após" que se esquece das realidades estruturais que limitam pessoas reais em instituições reais na vida cotidiana.

Assim sendo, como muitos comentadores já repetiram muitas vezes, é preciso investir muita energia para enraizar o discurso da pedagogia crítica nas lutas concretas de grupos múltiplos e identificáveis.[104] Grande parte dele precisa ser consideravelmente menos sumário em relação a tradições críticas anteriores que — com muita justiça — continuam influenciando os ativistas educacionais e culturais. Igualmente importante, como já observei, o verdadeiro rosto das pedagogias críticas, quando postas em prática — e não apenas suas elaborações teóricas —, precisa se tornar muito mais visível do que temos conseguido deixá-lo. Infelizmente, como as mobilizações direitistas têm tido um sucesso bem grande na criação de um senso comum reacionário a respeito da educação (e até entre muitos educadores), os estilos lingüísticos de obras demasiado críticas têm sido chamados de "arrogantes" (às vezes corretamente) e distanciam-se de muitos dos professores e ativistas radicais que gostaria de apoiar.

É *dificílimo* não ser desleixado. É dificílimo não escrever de uma forma tal que as nuances teóricas e políticas não sejam sacrificadas no altar do senso comum, mas também de uma forma que a dificuldade da leitura possa realmente ser recompensadora para o leitor ou leito-

104. Uma das discussões mais lúcidas sobre os dilemas éticos e políticos de fazer um trabalho teórico e empírico com visão crítica e o devido reconhecimento da importância de ligar esse trabalho com a cultura vivida pelos sujeitos sociais em sua vida cotidiana pode ser encontrada em Fine e Weis, *The Unknown City*, p. 264-88. Ver também Carlson e Apple, *Power/Knowledge/Pedagogy* e Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies* (Nova York: Zed Books, 1999).

ra. E é dificílimo e demorado escrever em múltiplos níveis. Mas, se não fizermos isso, os neoliberais e os neoconservadores farão. E nós vamos ficar numa situação muito pior por causa disso. Nesses tempos de restauração conservadora, os múltiplos projetos de educação crítica são realmente cruciais. Uma boa dose de realismo não vai fazer mal a ninguém, e acredito que, na verdade, vai torná-los mais eficientes a longo prazo.

Embora o populismo possa ser e tenha sido uma faca de dois gumes, ser eficiente exige, portanto, uma série de impulsos mais populistas do que aqueles que dominaram a pedagogia crítica nos últimos anos. Mas o terreno no qual essas formas populistas crescem já está sendo ocupado por um tipo muito diferente de consciência "popular". Quase todos os populismos criticam as tendências elitistas. Mas quem e o que realmente é considerado elitista faz parte de um terreno controvertido. Infelizmente, em parte porque a esquerda abandonou esse terreno, os tipos de populismo que estão crescendo atualmente a uma velocidade muito grande são de natureza autoritária. Embora eles realmente adquiram coesão em volta de temas que se baseiam no "falar sem rodeios" e em "deixar as pessoas decidirem", também se baseiam muito freqüentemente nos pressupostos de que Deus escolheu "as pessoas" cujas vozes são mais importantes que as de quaisquer outros. Como notei nos Capítulos 1 e 2, o populismo autoritário é um movimento social cada vez mais poderoso e persuasivo em muitas nações do mundo inteiro. Seus adeptos uniram-se sob o guarda-chuva da modernização conservadora, também em parte porque os neoliberais e os neoconservadores conseguiram conectar-se a fortes correntes subterrâneas de ressentimento populista que existem entre vários segmentos (principalmente) da população branca. A direita compreendeu as estratégias gramscianas — e as tem usado com objetivos regressivos. Agora vamos nos voltar para as estruturas do mundo populista autoritário. Nenhuma estratégia contra-hegemônica e progressista, nenhuma pedagogia crítica pode dar certo enquanto não compreender a realidade construída por esses grupos. Dedico os três próximos capítulos à sua história; a seus argumentos econômicos, políticos e culturais; e a suas reivindicações em termos de política e prática educacional.

# Capítulo 4

# O cristianismo em perigo

## Darwin, Deus e o mal

Para compreender os conservadores religiosos populistas e autoritários, temos de ir além do que foi feito em minha análise do neoliberalismo, do neoconservadorismo e do gerencialismo da nova classe média. Também precisamos pensar historicamente tanto sobre determinados impulsos teológicos quanto sobre a importância das interações entre raça, classe, gênero e das relações religiosas e regionais ao longo do tempo. Mas isso tem de ser feito de tal maneira que as interseções e contradições dessas relações não sejam ignoradas. Na maior parte deste capítulo, concentro-me na gênese histórica desses movimentos. No Capítulo 5, examino as formas segundo as quais todos os principais elementos do interior dessas crenças religiosas conservadoras podem fazer sentido para seus proponentes, mesmo que pareçam repressivas a alguém de fora. Depois, no Capítulo 6, considero um dos mais importantes resultados de seus sentimentos antiescola — o ensino doméstico — e analiso criticamente seus impulsos sociais, ideológicos e educacionais bem como uma série de custos invisíveis. Mas, já no início desta seção, é importante lembrar a advertência de Gramsci de que existem elementos de bom senso, assim como

seus opostos, nessas posições conservadoras. Não perceber isso transforma os populistas autoritários em simples marionetes. Coisa que, decididamente, não são.

Nunca se deve subestimar o poder da religião nos Estados Unidos. Embora os dados das pesquisas de opinião pública sejam claramente distorcidos pela construção específica e pelo enunciado das perguntas e por quem está fazendo as perguntas, os resultados costumam ser impressionantes em termos de inclinações religiosas. A percepção da natureza e amplitude das crenças religiosas em meu estado natal, Wisconsin — historicamente um dos estados mais progressistas do país — dá uma idéia da situação. Quando interrogadas pelo Laboratório de Pesquisa da Universidade de Wisconsin a respeito de suas crenças religiosas, 94% das pessoas que responderam afirmaram acreditar em Deus; 67% disseram acreditar no diabo; e 80% acreditavam na existência de anjos. Os dois últimos grupos é que podem ser surpreendentes. Que dois terços das pessoas que responderam às perguntas acreditem na existência do diabo é evidência do poder da idéia de mal — real e concreto — na psique das pessoas. Para muita gente, essa idéia mesma de bem e mal encarnados está enraizada numa interpretação estreita da Bíblia. Essa posição de infalibilidade (a Bíblia é infalível) certamente teve impacto nos debates sobre política e prática educacional.

Na década de 1980, o Institute for Creation Research [Instituto de Pesquisa da Criação] formulou um projeto de lei modelar, do Tratamento Equilibrado da Ciência da Criação e da Ciência da Evolução. Exigia o mesmo tempo nas escolas para as perspectivas criacionista e evolutiva. Descrevia a ciência da criação com base em seis princípios:

> A ciência da criação inclui evidências científicas e inferências relacionadas a estas que indicam: (1) a súbita criação do universo, da energia e da vida a partir do nada; (2) a insuficiência da mutação e da seleção natural no sentido de explicar o desenvolvimento de todos os tipos de seres vivos a partir de um único organismo; 3) mudanças somente dentro de limites fixos dos tipos de plantas e animais criados originalmente; (4) ancestralidade distinta para o homem e o macaco; (5) explicação da geologia da Terra pelo catastrofismo, incluindo a ocorrência de um dilúvio mundial; e (6) um surgimento relativamente recente da Terra e dos seres vivos.[1]



Uma década depois, a 11 de agosto de 1999, o Conselho de Educação do Kansas "deletou" virtualmente qualquer menção à evolução do currículo de ciências do estado. Embora isso não tenha impedido oficialmente o ensino da evolução, tornou-o muito menos provável, uma vez que perguntas sobre a evolução não serão incluídas nas provas estaduais de avaliação. Assim, em vez de tentar introduzir o criacionismo no currículo — algo que historicamente não tem tido sucesso — os criacionistas tiveram mais êxito em manter o darwinismo fora do currículo ou em fazer com que fosse apresentado apenas como uma teoria não comprovada. Mesmo onde não foi proibido, muitos professores chegaram à conclusão de que ensinar a teoria da evolução era arriscado demais diante do alarido dos pais conservadores, das juntas escolares e das igrejas.[2]

O Conselho de Educação estadual não só apagou a maioria das referências à evolução biológica, como também expurgou qualquer menção a coisas como a "teoria do *big bang*". Para os criacionistas, uma posição que afirma que o universo surgiu de uma vasta explosão primordial contradiz toda a premissa da Bíblia e do Gênesis. O currículo aprovado pelo Conselho estadual chegou ao ponto de incluir um estudo de caso que os criacionistas usam para desacreditar a evolução.[3]

Para se ter uma idéia do que está em jogo para os criacionista.s, em sua tentativa histórica e coerente de retirar a evolução darwinista do currículo das escolas dos Estados Unidos, é preciso ler a seguinte citação do líder de um grupo criacionista, Answers in Genesis [As Respostas [estão] no Gênesis]:

---

1. Joan Delfattore, *What Johnny Shoudn't Read* (New Haven: Yale University Press, 1992), p. 93.

2. Pam Belluck, "Board for Kansas Deletes Evolution From the Curriculum," *The New York Times*, 12 ago. de 1999, p. A1, A13. A diretoria permitiu o ensino da microevolução — adaptação genética e seleção natural *no interior* das espécies. A macroevolução — a origem das espécies — foi expurgada.

3. Belluck, Board for Kansas Deletes Evolution From the Curriculum, p. A13.

> Estão ensinando aos alunos das escolas públicas que a evolução é um fato, que eles são apenas os produtos da sobrevivência dos mais aptos. A vida não tem sentido se formos apenas animais em luta pela sobrevivência. [Essa afirmação] gera um sentimento de falta de propósito e desesperança, que eu acho que leva ao sofrimento, ao assassinato e ao suicídio.[4]

É provável que a decisão do Kansas incentive outras propostas do mesmo gênero. Essa decisão apóia aqueles que insistem em dizer que o mundo não pode ter mais de dez mil anos de idade (o que é chamado de "geologia do dilúvio", com sua visão de um evento cataclísmico), apóia-os mais ainda do que aqueles criacionistas estritos que acham o mundo complexo demais para ser explicado sem a intervenção de Deus ("propósito inteligente"). Mais importante ainda: essa decisão levará, sem dúvida alguma, a tentativas mais determinadas ainda — no nível do distrito educacional local — de adotar livros didáticos criacionistas, algo que já está acontecendo.[5]

Desse modo, os inúmeros protestos e ações judiciais promovidos pelos ativistas religiosos conservadores tiveram efeitos de grande importância. Um dos principais é menos evidente do que os da decisão do Kansas. Envolve a autocensura dos editores que têm uma consciência bem grande de seus "lucros ou perdas".[6] Numa das melhores análises da influência desses ataques conservadores aos livros didáticos, Joan Delfattore cita um representante de uma das maiores editoras de livros didáticos: "Quando você publica um livro, se há algo controvertido nele, é melhor tirar".[7]

A natureza conflitante dessa discussão e como ela funciona no nível do saber escolar podem ser vistos na decisão do superintendente das escolas de um distrito de Kentucky de mandar passar cola nas páginas de um livro didático do ensino fundamental que falava da

4. Ibid.

5. Ibid.

6. Para dispor de outra discussão da economia política da edição de livros, ver Michael W. Apple, *Teachers and Texts* (Nova York: Routledge, 1988) e Michael W. Apple, *Official Knowledge*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 2000).

7. Delfattore, *What Johnny Shouldn't Read*, p. 120.



teoria da evolução. Em outro distrito educacional, dessa vez numa área suburbana na periferia de Atlanta, os funcionários da escola pediram que um capítulo sobre "O Nascimento da Terra" fosse tirado de um livro didático da quarta série. Usando a editoração eletrônica, a Macmillan/McGraw-Hill extirpou as dezessete páginas ofensivas e personalizou o texto especificamente para o condado Cobb, na Geórgia. A lista não acaba aí. Em 1995, a diretoria de uma escola estadual do Alabama exigiu que todos os livros didáticos de biologia usados no estado tivessem uma chamada dizendo que a evolução é apenas uma teoria entre outras. Diz ela que "Ninguém estava presente quando a vida surgiu sobre a Terra. Portanto, qualquer afirmação sobre as origens da vida deve ser considerada uma teoria, não um fato".[8] E segue em frente, levantando questões que têm sua base na rejeição da maior parte da biologia evolutiva por parte do criacionismo científico. Entre as questões estão:

> [...] Por que os principais grupos de animais surgem de repente no registro fóssil?
>
> Por que nenhum grupo importante de seres vivos apareceu no registro fóssil durante um longo tempo?
>
> Por que grupos importantes de plantas e animais não têm formas de transição no registro fóssil?

Embora o texto dessa afirmação extraída de "Uma Declaração do Conselho Estadual de Educação do Alabama" conclua com as palavras "Estudem muito e mantenham a mente aberta",[9] a mensagem das entrelinhas é claramente de apoio aos princípios da ciência da criação. A tática de questionar a evolução fazendo com que conste apenas como uma teoria entre muitas outras mostrou-se eficiente e está tendo uma ênfase redobrada em toda a nação, principalmente nas lutas em torno dos livros didáticos.

Esses não são incidentes isolados. Políticos do passado e do presente, como Ronald Reagan, Pat Buchanan e muitos outros insistiram

8. Ronald L. Numbers, *Darwinism Comes to America* (Cambridge: Harvard University Press, 1998), p. 8-10.

9. Ibid., p. 10.

em dizer que os pais têm o "direito de não querer que a evolução sem Deus seja ensinada a seus filhos". Em todo o território norte-americano, os partidos republicanos fizeram questão de que os princípios criacionistas fizessem parte de suas plataformas. Os criacionistas concorrem à diretoria de escolas estaduais e municipais, e ganham muitas vezes. Em alguns estados, o legislativo propôs leis que levariam à demissão de qualquer professor que ensine a evolução como um fato, e não como uma teoria.[10]

Talvez o fato mais eloqüente é que pesquisas recentes de opinião pública indicaram que 47% dos habitantes dos Estados Unidos acreditam que "Deus criou o homem de forma bem parecida à que tem agora num momento qualquer dos últimos 10 mil anos". Outros 35% acreditam que havia uma diretriz divina por trás do processo de evolução. A disseminação dessas crenças não parou nas fronteiras dos Estados Unidos. A evangelização ativa dos cristão conservadores levou a uma popularidade cada vez maior do criacionismo científico também na Europa, na Ásia e no Pacífico Sul.[11]

Por estranho que pareça, embora a maioria dos cristãos conservadores assuma que é nisso que sempre acreditaram, as raízes da ciência da criação são mais complexas. Podem ser rastreadas diretamente até a ênfase dos Adventistas do Sétimo Dia tanto numa criação literal em seis dias quanto num dilúvio formador de fósseis. Isso vem da obra de George McCredy Price de 1906, *Illogical Geology* [Geologia Ilógica] até o livro de 1961 de Whitcomb e Morris, *The Genesis Flood* [O Dilúvio do Gênesis].[12] A popularidade deste último livro deu um impulso significativo ao ressurgimento do criacionismo nas últimas décadas. O que é interessante nessa história é o fato de que a "geologia do dilúvio" de Price *não* se baseava nos relatos bíblicos tradicionais

10. Ibid., p. 9.

11. Ibid., p. 9-11. Ver também Ronald L. Numbers e John Stenhouse, Antievoluctionism in teh Antipodes: From Protesting Evolution to Promotin Creationism in New Zealand, *British Journal for the History of Science*, no prelo, e Ronald L. Numbers, Creationists and Their Critics in Australia, dissertação inédita, Departament of the History of Medicine, University of Winsconsin, Madison.

12. Ver Ronald L. Numbers, *The Creationists* (Nova York: Knopf, 1992) para saber mais a respeito das raízes históricas dessas posições.



da criação mais aceitos pelas igrejas evangélicas. A versão de Price foi criada com o objetivo expresso de justificar a teologia adventista. Muitos cristãos evangélicos que vêm isso como "a tradição" não sabem de sua verdadeira história.[13]

Mas, depois de dizer tudo isso, precisamos tomar cuidado para não supor que toda a antipatia dos grupos religiosos conservadores pela evolução significa que a rejeitam uniforme e totalmente. Historicamente, não há dúvida de que os teólogos conservadores consideravam o darwinismo tanto errado quanto perigoso, principalmente no que dizia respeito aos seres humanos. Vendo Darwin como sinônimo de "querer é poder", sentiam profundamente que isso não só corroeria a moralidade cristã, como também que o próprio fato de traçar uma linha dos macacos até os seres humanos modernos invalidaria sua crença de que os seres humanos foram criados à imagem de Deus.[14]

Mas essa rejeição geral de Darwin nem sempre assume a mesma forma. Aqueles cristãos conservadores que defenderam o aparecimento recente da vida na Terra (o mundo foi literalmente criado a não mais de 10 mil atrás em seis dias de vinte e quatro horas) tinham certeza de que a descrição da criação e o dilúvio de Noé na Bíblia explicavam todos os registros fósseis. Em geral, essas posições podem ser agrupadas sob o nome de "geologia do dilúvio". Mas outros grupos eram bem menos literais. Defensores da "teoria do dia-era", interpretavam os sete dias do Gênesis metaforicamente como vastas eras geológicas. Outros adotaram o que foi chamado de "teoria do espaço em branco", acreditando que toda uma série de catástrofes, recriações, ruínas e restaurações aconteceram, eventos que inseriram num suposto espaço em branco entre os dois primeiros versos da Bíblia.[15] Embora as posições baseadas na geologia do dilúvio tenham se fortalecido com o passar dos anos, principalmente nos círculos fundamentalistas, é importante não estereotipar a oposição.

Havia pouca oposição organizada à evolução antes da década de 1920. Depois dessa época, a oposição conquistou uma intensidade

13. Numbers, *Darwinism Comes in America*, p. 109.

14. Ibid., p. 2.

15. Ibid.

considerável, quando os cristãos fundamentalistas começaram uma cruzada de estado-a-estado para tornar ilegal o ensino da evolução nas escolas públicas. Embora em última instância só tenham conseguido proibir esse ensino em três estados — Tennessee, Mississípi e Arkansas[16] — no final daquela década não há dúvida de que o próprio conflito tornou o ensino da evolução nas escolas públicas muito mais difícil nas décadas seguintes, inclusive como o que vemos hoje.

Para compreender o ressurgimento mais recente, precisamos pensar além da esfera das controvérsias teológicas para ver as ligações entre o ensino e questões mais abrangentes em torno das relações internacionais e do Estado. A controvérsia criacionista foi retomada na esteira do lançamento do *sputnik* no espaço pela União Soviética, em 1957, diante de uma América constrangida. Soldados frios, críticos conservadores, acadêmicos e especialistas em política não tardaram em lançar a culpa no ensino inferior de ciências nas escolas. O governo federal criou programas para canalizar quantidades consideráveis de dinheiro para currículos com base em disciplinas, principalmente ciências. Uma boa quantidade de dinheiro foi destinada à biologia, bem como à física e à química. Um dos principais resultados foi uma enxurrada de novos materiais curriculares, entre os quais o Estudo de Currículo das Ciências Biológicas (ECCB) e "O Homem: Uma Proposta de Estudo". Com muitos biólogos importantes declarando que "cem anos sem darwinismo já bastam", o estudo da evolução transformou-se numa das peças principais do estudo de biologia nas escolas.

Como seria de se prever, a disseminação desse material pró-evolução gerou protestos dos cristãos conservadores. Para eles, "O Homem: Uma Propostas de Estudo" e materiais semelhantes eram uma "tentativa de fazer a evolução descer goela abaixo de nossos filhos".[17] Isso não era somente contrário à religião: significava um governo federal sem controle. Essa junção dos temas de coisas contrárias à religião, intervenção e controle do governo e uma grande desconfiança

16. Ibid., p. 3.

17. Ibid., p. 4.



em relação aos textos didáticos e aos currículos teve uma importância considerável, pois transformou-se numa figura de linguagem no sentido de que qualquer desses três temas trazia quase automaticamente os outros dois para o primeiro plano, da mesma forma que acontece quando você olha para uma face de um diamante ou cristal e vê todas as outras faces refletidas nela.

A ameaça que a constelação percebida representou aos cristãos conservadores levou muitos deles a radicalizar suas posições. Retrocedendo cada vez mais para uma interpretação literal da Bíblia, fortaleceram ainda mais sua posição de que a tarefa *não* era acomodar a Bíblia à ciência e, sim, encaixar a ciência nas leituras infalíveis do Gênesis. O criacionismo estrito da geologia do dilúvio tornou-se mais predominante ainda quando aconteceu uma mudança dramática. As teorias da "Terra velha" perderam seus adeptos para os defensores da "Terra nova".[18] Está claro com tudo isso que a escola e as lutas em torno dela desempenharam um papel realmente fundamental na formação dos movimentos ideológicos e religiosos que procuram contestar a secularidade. Portanto, como já enfatizei em outra passagem, ver as escolas como o reflexo passivo de forças sociais não faz justiça a seu papel central enquanto arena de luta.[19]

Os motivos desse ressurgimento robusto (um termo que parece apropriado dada a história de assembléias voltadas para o ressurgimento em partes das tradições evangélicas e fundamentalistas) são complexas e "supradeterminadas" e, por isso, não há dúvida de que têm múltiplas causas: os temores da Guerra Fria, as ameaças às crenças tradicionais representadas pelo aumento de poder da ciência, a centralização do poder nas estruturas federais, o declínio das sensibilidades da comunidade local devido à suburbanização das populações e maior mobilidade geográfica, lutas em torno de raça e gênero que pareciam a alguns ameaçar tanto a estabilidade da família quanto papéis e com-

18. Ibid., p. 5-6.

19. Em *Cultural Politics and Education*, por exemplo, mostro como a batalha em torno dos livros didáticos não só reflete, como também ajuda, a formar movimentos direitistas em âmbito local. Ver Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996), p. 42-67.

portamentos "aceitáveis", a aversão à integração racial e muitos outros fatores. Mas, embora reconhecesse uma série dessas causas primeiras, Ronald Numbers, um dos mais lúcidos intérpretes das reações ao darwinismo nos Estados Unidos, pede que não ignoremos o teológico em nossas tentativas de compreender as razões desse crescimento. Para ele, a "popularidade prodigiosa" do criacionismo científico, no final do século XX, teve raízes importantes nos impulsos teológicos:

> Muitos convertidos foram atraídos pela insistência dos cientistas da criação em dar prioridade à Bíblia em relação à ciência. Como adeptos que interpretavam a Bíblia da maneira mais literal possível, acharam particularmente atraente a leitura não-figurada dos dias da criação feita pelos criacionistas da terra-nova, as genealogias do Antigo Testamento e o dilúvio universal de Noé. Não tinham mais que *supor* (como faziam os defensores do dia-era) que Moisés queria dizer "eras" quando escreveu "dias" no Gênesis 1; e também não precisavam *supor* (como faziam os teóricos do espaço em branco) que Moisés, sem explicação ou comentário, tenha pulado o período mais longo da história da Terra — entre a criação "no começo" e a criação do Éden, que se deu muito mais tarde — só para acomodar as Escrituras à ciência.[20]

Embora seja absolutamente crucial perguntar *por que* essa necessidade de ter certeza a respeito de todas as coisas surgiu nesse período em particular, e investigar quais as condições sociais que criaram esses sentimentos, desejos e necessidades intelectuais/emocionais, as questões teológicas não podem ser ignoradas. Mas uma coisa está clara, a partir desse conjunto de elementos: foi criada uma narrativa segundo a qual os livros querem dizer o que dizem, a complexidade dos textos é esclarecida de forma satisfatória e à própria ciência é atribuído um lugar de respeito — sob a autoridade bíblica. Num mundo onde "tudo o que é sólido se dissolve no ar" e em que "tudo quanto é sagrado é profanado", a aceitação dessas narrativas e dessas políticas de interpretação é parcialmente compreensível.

As décadas de 1960 e 1970 foram testemunhas de uma grande mudança tática entre os criacionistas estritos. Em vez de negar o poder da ciência evolutiva como tantos conservadores religiosos fizeram antes, os criacionistas científicos lutaram para dar à teoria da criação e à teoria da evolução o mesmo prestígio científico. Ao contrário da década de 1920, quando os ativistas religiosos conservadores fizeram o possível para banir o ensino da evolução das salas de aulas das escolas públicas, esses ativistas exigiram que a ciência da criação dispusesse do mesmo tempo que a evolução. Em suas discussões públicas, as ciência da criação não era basicamente uma crença religiosa, "e sim... uma explanação científica e alternativa do mundo em que vivemos."[21] Embora essa tenha sido uma mudança de tática incentivada em parte pela formação da Creation Research Society [Sociedade de Pesquisa da Criação] no início da década de 1970, não marcou uma ruptura total. Embora seus defensores tenham conseguido obter a condenação de Thomas Scopes pelo fato de estar ensinando ilegalmente a evolução em Tennesse, no famoso julgamento Scopes de 1925, os ativistas religiosos conservadores sofreram uma série de derrotas legislativas nos anos seguintes. Isso convenceu muitos deles de que, em vez de se concentrar nos órgãos estaduais, poderiam ter um sucesso considerável caso voltassem sua atenção para o nível local e para as escolas, em particular.[22]

Na verdade, em toda a nação, e principalmente no Sul, houve debates acalorados sobre a evolução nas primeiras décadas do século XX. Os três estados mencionados acima — Tennessee, Mississípi e Arkansas — proibiram seu ensino. Outros dois estados — Oklahoma e Flórida — ou proibiram a adoção de livros didáticos com conteúdo evolutivo, ou condenaram o darwinismo como "impróprio e subversivo". A reputação que o Sul tinha de ser retrógrado e anticientífico não melhorou com a atenção nacional e internacional dada ao julgamento de Scopes.[23] Mas é importante lembrar que a maior parte dos

20. Numbers, *Darwinism Comes in America*, p. 6.

21. Ibid., p. 55-6.

22. Ver Edward Larson, *Trial and Error: The American Controversy over Creation and Evolution* (Nova York: Oxford University Press, 1989).

23. Para uma análise perspicaz e detalhada do julgamento Scopes, ver Edward Larson, *Sujmer of the Gods: The Scopes Trial and America's Continuing Debate over Science and Religion* (Nova York: Basic Books, 1997). Material adicional pode ser encontrado em Numbers, *Darwinism Comes in America*.

órgãos legislativos do Sul não proibiram esse ensino.[24] Mas, embora não tenha havido uma onda avassaladora de proibições legais ao ensino do darwinismo, as posições antievolução eram muito evidentes no nível da cultura popular e dos sentimentos da comunidade local.

Repito mais uma vez: essa é uma situação complicada e é de bom alvitre tomar cuidado com as explanações redutoras das declarações de fé antievolução. Por exemplo: os comentadores mais críticos ignoram a dinâmica de classe que pode ajudar a explicar a expansão dos sentimentos antievolução no Sul, durante as primeiras décadas do século XX. A popularidade de Darwin entre as classes *instruídas* do Sul, uma região onde não só a dinâmica de raça, mas também a dinâmica de classe, desempenharam um papel importante no desenvolvimento da educação,[25] teria gerado rejeição entre aqueles que achavam que essas classes instruídas viam com desdém aqueles com pouca educação formal. Um indício disso pode ser encontrado no fato de que a palavra *redneck* (literalmente pescoço vermelho) não foi originalmente um termo com conotações negativas quando aplicado aos pobres e à classe operária do Sul. *Redneck* era um termo usado com orgulho por eles próprios. Referia-se àquelas pessoas que faziam o trabalho "de verdade", o trabalho duro. Pretendia diferenciar as pessoas que faziam esse tipo de trabalho das classes superiores elitistas e afluentes, pálidas e fracas, que levavam o que era visto como uma vida parasitária.

Os impulsos antielitistas que estavam por trás de parte desse fermento nas questões de Deus, evolução e ensino estão claros nas formas pelas quais a direita religiosa agora se vê como oprimida. Acha que os "fanáticos" humanistas seculares, que não compreendem a longa luta das pessoas religiosas para granjear respeito na arena pública, não lhes estão dando ouvidos. Por estranho que pareça, esse ponto de vista levou realmente a uma reinterpretação do julgamento de Scopes.

24. Numbers, *Darwinism Comes in America*, p. 74.

25. Discuto isso com mais profundidade em Apple, *Official Knowledge*.



Uma dos efeitos correntes mais interessantes das mudanças na forma pela qual o julgamento de Scopes é visto agora é maneira com que os queixosos — ativistas antievolução — agora usam as palavras do advogado de defesa, Clarence Darrow. Ao defender Thomas Scopes contra as acusações de que havia ensinado a disciplina proibida da evolução, dizem que Darrow afirmou que "ensinar somente uma teoria da evolução é fanatismo puro". É claro que estava falando contra a insistência na infalibidade bíblica por parte dos fundamentalistas. Desde essa época, os criacionistas científicos reapropriaram-se dessas palavras, afirmando que é "fanatismo puro" não dar o mesmo peso à ciência da criação nos livros didáticos e no currículo.[26] Essas reapropriações estratégicas demonstram que a linguagem política tem um significado flutuante. Pode ser usada para múltiplos objetivos por grupos claramente diferentes. A direita populista e autoritária teve sucesso em parte porque tomou a retórica do que vê como liberalismo hegemônico e refundiu-a em torno de seus próprios tópicos essenciais. Como mostro bem mais detalhadamente no próximo capítulo, a linguagem do acesso igual, da discriminação e dos direitos deu-lhes tanto recursos ideológicos quanto lingüísticos[27] e ajudou em sua integração sob o guarda-chuva da modernização conservadora.

Uma série de temas surgiram da discussão que fiz até agora. A direita religiosa, populista e autoritária acredita que *ela* está sendo atacada. Suas tradições estão sendo desrespeitadas; a própria base de sua visão de mundo está ameaçada. As perspectivas evolutivas não são apenas um elemento entre vários no currículo que ofende os seus membros. Essas perspectivas atingem a própria essência de seu universo, embora eles mesmos talvez não compreendem muito bem sua própria história em relação às posições que adotam. Veja que não só existiam e existem diferenças ideológicas e religiosas entre esses grupos, mas também elementos de bom senso. A dinâmica de classe contava e *continua contando* nas escolas e na sociedade em geral. Portanto, mesmo quando muita gente não concorda com os conservadores

26. Numbers, *Darwinism Comes in America*, p. 91.

27. Justin Watson, *The Christian Coalition: Dreams of Restoration, Demands for Recognition* (Nova York: St. Martin's Press, 1997), p. 27.

populistas e autoritários sobre sua postura a respeito da evolução e de muitas outras coisas, talvez haja elementos que exigem e merecem uma interpretação mais simpática. Isso pode ser difícil, mas acredito ser essencial se nós mesmos quisermos evitar a arrogância e compreender a criatividade com que trabalharam para construir um movimento cada vez maior que está tendo um grande sucesso.

Para compreender mais plenamente não só o que os advogados religiosos e conservadores atacam, como também o que eles defendem e por que adotam as posições que adotam, vou passar a um exame mais detalhado de sua história e da complexa estruturação ideológica que organiza suas crenças. Em primeiro lugar, estudo algumas das lutas correntes nas quais eles estão envolvidos. Depois, neste e no próximo capítulo, discuto uma série de momentos-chave nos processos históricos do evangelismo fundamentalista e conservador. Em seguida, faço uma análise consideravelmente mais detalhada do conjunto ideológico mais amplo que está por trás dos ataques dos religiosos conservadores às escolas.

#### Os perigos seculares

Em fevereiro de 1999, o Comitê de Restauração dos Valores Americanos, uma coalizão de líderes conservadores que incluía Paul Weyrich e Phyllis Schlafly, continuou sua guerra em torno da política cultural. Fizeram a possíveis candidatos à presidência uma série de perguntas para averigüar suas credenciais conservadores e religiosas. Entre as perguntas estavam as seguintes:

1. As palavras "In God We Trust" ["Em Deus Confiamos"] devem continuar sendo impressas no dinheiro dos Estados Unidos?
2. Apoiaria a retirada das palavras "com Deus" do Juramento de Fidelidade?
3. Uma emenda constitucional garantindo o direito à vida deve ser promulgada?
4. Que propostas relativas ao aborto o senhor exigiria das pessoas nomeadas para cargos no Supremo Tribunal ou judiciário federal de escalão inferior?



5. Acredita que o controle das armas reduz a criminalidade?
6. Colocaria uma creche no gramado da Casa Branca se recebesse ordens do Supremo Tribunal para não fazer isso?[28]

É claro, portanto, que esse grupo e as instituições que representam, a religião, o Estado, o controle de armas, o aborto e o patriotismo constituem uma única rede de questões e crenças religiosas que devem ocupar o primeiro plano de nossa atenção quando delegamos a alguém a liderança da nação.

As reportagens e manchetes da mídia nos jornais nacionais e locais destacaram o suposto turbilhão dentro de grupos como esses, principalmente a Coalizão Cristã. A rede monolítica estaria se rompendo. Dizem que os problemas de finanças e liderança são endêmicos; dizem que as listas de membros inflacionaram. Os abomináveis guias do eleitor feitos pela Coalizão, guias esses baseados nas respostas dos candidatos a perguntas semelhantes àquelas com que comecei esta seção, não foram publicados nas quantidades declaradas originalmente. As filiais estaduais de associações desse tipo estão consideravelmente mais fracas do que antes.[29] Essas reportagens estão sendo vistas como prova de uma perda de poder dos ativistas cristãos conservadores. Acho que a situação está muito menos clara, principalmente porque grande parte do que a direita cristã defende tornou-se aceito como senso comum e porque agora já fiz incursões bem-sucedidas na política local e regional. O exemplo do Kansas que usei antes é apenas a ponta do *iceberg*.

No livro *Official Knowledge* [Saber Oficial], rastreei tanto a maneira pela qual o acordo social-democrata entre capital e trabalho desenvolveu-se nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, quanto a forma pela qual começou a desintegrar-se sob o peso das mobilizações sociais de protesto, crises econômicas e ataques do setor corporativo do trabalho e dos movimentos direitistas.[30] Os efeitos de

28. Richard Berke, Conservatives Look For Believers Amid G.°P. Pressidential Field, *The New York Times*, 4 fev. 1999, p. A19.

29. Laurie Goodstein, Coalition's Woes May Hinder Goals of Christian Right, *The New York Times*, 2 ago. 1999, p. A1.

30. Apple, *Official Knowledge*, principalmente o Capítulo 2.

um novo acordo conservador são visíveis em toda a nossa volta, na educação e em todo o tecido social e cultural de nossa sociedade.

Acordos como esse são temporários. Precisam ser constantemente consolidados e reconstruídos no terreno da cultura e da vida cotidiana, se não quiserem ser vistos como imposições externas. Exatamente por esse motivo, as "guerras culturais" estão e estiveram entre as formas mais eficientes de política. Isso acontece porque "elas tocam o cerne da maneira pela qual as pessoas identificam-se e o que julgam ser um comportamento aceitável."[31] A educação sempre esteve em dia com esses conflitos. Tem sido uma arena de cruzadas morais ao longo de toda a sua história, algumas progressistas e outras claramente conservadoras. Como já disse, foram estas últimas que passaram a ser predominantes nas últimas décadas.

Embora muitos grupos levantem questões constantemente (e muitas vezes questões legítimas) sobre o conteúdo do que é ensinado nas escolas (estereótipos de raça e gênero, incapacidade e homofobia) e sobre os métodos usados para ensinar essas coisas, o número puro e simples e o alcance desses protestos por parte dos conservadores religiosos excedem os de todos os outros grupos.[32] Muitos membros dessa cruzada moral em particular acham que a sociedade secular, em resumo, declarou guerra aos cristãos. Portanto, para um grande número de cristãos conservadores, o "saber oficial" opõe-se ao cristianismo, à autoridade legal, à família, aos militares, à livre iniciativa, ao mesmo tempo que promove o feminismo, a idolatria, o "culto ao demônio", a evolução e o humanismo secular em geral.[33] Um dissidente conservador, que processou seu distrito escolar, definiu o humanismo secular como uma "religião letal", que nega tanto os absolutos morais quanto Deus. "As doutrinas do humanismo incluem a evolução, a autoridade sobre si mesmo, a ética de situação, o realismo distorcido, o controle de armas, a permissividade sexual, as tendências antibíblicas antilivre iniciativa, um governo mundial e a educação sobre a morte".[34] Para ele e para um segmento cada vez maior da população que se sente sob ameaça cultural e econômica, cada uma dessas propostas e todas elas em conjunto são evidência de perigo extremo para a identidade de seus filhos e para a sua própria. Alguns ativistas chegam ao ponto de afirmar que até uma ênfase curricular aparentemente benigna na escola, como o multiculturalismo, é perigosa. O respeito por um grande número de culturas e idéias é suspeito, uma vez que respeitar, digamos, sociedades e crenças não-cristãs costuma ser interpretado como um ataque à crença fundamental de que a fé absoluta em Jesus Cristo é o *único* meio de salvação.[35]

31. Kenneth J. Heineman, *God is a Conservative: Religion, Politics, and Morality in Contemporary America* (Nova York: New York University Press, 198), p. 265.

32. Delfattore, *What Johnny Shouldn't Read*, p. 4.

33. Ibid., p. 14.



Um das raízes do "mal" feito às escolas é John Dewey e sua prole. Sua ênfase tanto na experiência pessoal quanto na experimentação é vista como a própria encarnação da "religião" secular. Para esses críticos conservadores, qualquer coisa que envolva escolha moral é de fato uma religião, quer se baseie ou não na fé num poder superior.[36] A fé de Dewey e de seus seguidores na experimentação, sua rejeição do absolutismo, sua impressão de que a relação individual/coletivo está no cerne da democracia e sobretudo a integração de tudo isso em suas teorias de educação levaram as escolas para o mal caminho.

Embora muitos protestos contra esses "perigos seculares" comecem num nível local, há associações nacionais que tanto os patrocinam quanto apóiam. Dentre os grupos envolvidos no questionamento dos "preconceitos" nas escolas públicas estão a American Family Association [Associação da Família Americana], sediada no Mississípi e dirigida por Donald Widmon; Citizens for Excellence in Education [Cidadãos Pró-Excelência na Educação], sediada na Califónia e dirigida por Robert Simons; Concerned Women for America [Mulheres Preocupadas Pró-América], sediada em Washington, Distrito Federal e dirigida por Beverly LaHaye; a Eagle Forum [Fórum Águia], sediada no Meio-oeste e dirigida por Phyllis Sehlafly; Focus on the Family [Foco na Família], sediada na Califórnia e dirigida por James Dobson;

34. Ibid., p. 21.

35. Ibid., p. 32.

36. Ibid., p. 82.

e a National Legal Foundation [Fundação Legal Nacional], sediada no estado de Virgínia e dirigida por Pat Robertson.[37] Há uma série de outras associações, mas todas elas estão profundamente comprometidas em trazer a nação e nossas escolas de volta para Deus.

Para esses grupos e para muitos evangélicos e fundamentalistas conservadores, só por meio de um retorno às interpretações infalíveis da Bíblia é que podemos nos salvar e principalmente salvar nossos filhos desses perigos. A Bíblia, e somente ela, oferece um caminho para uma sociedade verdadeiramente ética e correta em todas as suas instituições. Assim sendo, de acordo com Pat Robertson, a Bíblia é "um guia apropriado para a política, o governo, os negócios, a família e todas as questões da humanidade". Apresenta-nos leis espirituais que são "tão válidas para nossa vida quanto as leis da termodinâmica".[38] Um sacerdote conservador fez a seguinte pergunta à sua congregação a respeito de um problema social incômodo: "Será que a Bíblia tem algo a dizer sobre isso? Ou vamos deixar o governo nos enfiar tudo o que quiser goela abaixo?"[39]

Como já disse antes, essa volta à Bíblia e todo o sentimento de um cristianismo em perigo está relacionado a múltiplas causas. Suas ligações com as sensibilidades antigoverno também são complexas, mas a situação foi claramente exacerbada pela decisão, de 1978, do Serviço de Receitas Internas de questionar a isenção de impostos de todas as academias cristãs só de brancos. Também piorou com a profunda decepção entre os evangélicos conservadores de que a administração presidencial dirigida por um dos seus, Jimmy Carter, não tenha atendido suas expectativas. Sobre o caso supracitado dos impostos, sobre aborto, sobre oração na escola, sobre transporte, sobre a Emenda à Constituição da Igualdade de Direitos, sobre os direitos dos *gays* — sobre tudo isso a administração Carter não "defendeu a fé".[40] Os resultados podem ser vistos no questionamento rigoroso pelo qual os candidatos a presidente agora passam e que foram a introdução a esta seção.

37. Ibid., p. 6.

38. Pat Robertson, *The Secret Kingdom* (Nashville: Thomas Nelson Publishers, 1982), p. 44.

39. James L. Guth, John C. Green, Corwin E. Smidt, Lyman A. Kellstedt e Margaret Poloma, *The Bully Pulpit: The Politics of Protestant Clergy* (Lawrence, KS: The University of Kansas Press, 1997), p. 2.

40. Watson, *The Christian Coalition*, p. 20.



Enquanto tema mais abrangente, esse sentimento de traição precisa ser levado muito a sério. É absolutamente crucial entender que, para muitos evangélicos e fundamentalistas que vêm o Novo Testamento como a história infalível da igreja cristã primitiva, uma coisa é inescapável. Ser cristão é ser *perseguido*.[41] Precisamente esse tema, tão claro em muitos textos bíblicos, explica (embora nem sempre no nível da consciência) grande parte da economia emocional presente nos movimentos evangélicos conservadores. Também tem sido uma das partes centrais da narrativa desta nação (os imigrantes puritanos ingleses / perseguição religiosa / liberdade). Um conhecimento maior da história dos movimentos evangélicos talvez nos ajude a entender como isso funciona e por que — apesar de suas discordâncias em relação a alguns aspectos da aliança maior — eles podem ser integrados nela.

#### Do centro para a periferia

O termo *evangelismo* deriva do grego "evangelho", que significa boas novas. Foi uma corrente social e intelectual dominante na sociedade norte-americana até o fim do século XIX. Como veremos, com o passar do tempo, um grande número de forças solapou a autoridade literal da Bíblia. A ciência entrou na lógica da vida cotidiana. O pluralismo crescente dos Estados Unidos tornou muito mais difícil para o evangelismo dar um conjunto comum de valores a um povo tão diversificado. A separação crescente entre as esferas pública e privada da vida também tirou do evangelismo o seu papel público e político. Essa secularização cada vez maior serviu para remover as instituições, símbolos e valores religiosos do lugar central que ocupavam. Durante o processo, ocorreu uma mudança crucial no papel dos evangélicos. Houve uma passagem visível do que poderia ser chamado de centro cultural para a *periferia*[42] cultural.

41. Ibid., p. 2.

42. Ibid., p. 12-3.

Poderíamos datar o nascimento formal do movimento evangélico moderno em 7 de abril de 1942, quando aproximadamente duzentos "fundamentalistas moderados" reuniram-se em St. Louis para lançar um movimento religioso. Esse grupo acreditava que tanto poderia transformar o protestantismo conservador quanto mudar radicalmente o curso da história religiosa dos Estados Unidos.[43] Portanto, o movimento começou com ambições grandiosas. Essas ambições foram parcialmente concretizadas, pois mais de vinte milhões de norte-americanos identificam-se como parte do movimento evangélico.[44] Como foi que aconteceu esse crescer e minguar?

Na verdade, o movimento tem um tradição histórica bem longa. Como já observei, muito antes de famosas batalhas dividirem a casa protestante em duas alas, a modernista e a fundamentalista, "o protestantismo conservador desfrutou de notáveis respeitabilidade, influência e relevância pública".[45] Na verdade, poderíamos dizer que, durante a era vitoriana em particular, os protestantes evangélicos em geral eram, de fato, o *establishment*.[46] Mas esse não era exatamente o caso nos Estados Unidos. No mundo inteiro, os evangélicos norte-americanos "mobilizaram um empreendimento missionário de grandes proporções".[47] Nas palavras de Lewis French Stearns, em 1890, "Hoje o cristianismo é o poder que está moldando os destinos do mundo. As nações cristãs estão [...] ascendendo [...] A antiga promessa está sendo cumprida: os seguidores do verdadeiro Deus estão herdando o mundo".[48]

Abrangendo toda a influência que essa série de perspectivas triunfais teve nos mundos dos negócios, educação, cultura e política em geral estava uma crença difundida de que os Estados Unidos eram uma (a) nação cristã. Fora abençoada por Deus; tinha o destino particular não só de se tornar o reino do céu na Terra, como também o lugar que Deus transformaria num "ponto central de toda a Terra."[49]

43. Christian Smith, *American Evangelicalism: Embatteled and Thriving* (Chicago: University of Chicago Press, 1998), p. 1.

44. Ibid., p. 2.

45. Ibid.

46. ibid.

47. Ibid., p. 3.

48. Ibid.

49. Ibid., p. 5.



Como logo veremos, elementos-chave dessa posição vão se manter e ressurgir novamente, mais tarde, com um poder considerável. Mas a predominância dessas crenças começou a perder terreno no final do século XIX e início do século XX. Uma teologia mais liberal, o florescimento da crítica bíblica e o ceticismo em relação ao sobrenatural questionavam as ortodoxias aceitas no seio da Igreja. A importância do ato da conversão individual ficou comprometida aos olhos de um número considerável de evangélicos pelas reformas mais estruturais que estavam sendo propostas pelo movimento do Evangelho Social. O florescimento de pressupostos naturalistas a respeito da realidade e o afastamento do paradigma newtoniano por parte da própria ciência rebaixou o papel da Bíblia diante da comunidade científica, um fato que foi amplificado pela influência crescente da compreensão darwinista da evolução. Quando tudo isso se combinou a uma industrialização rápida, uma composição demográfica radicalmente diferente provocada pela imigração e uma série igualmente poderosa de mudanças religiosas concomitantes ao aumento de católicos, judeus e outras populações, houve a impressão de que a hegemonia protestante conservadora — enquanto a própria encarnação do que significava ser uma nação "civilizada e civilizadora" — tinha sido construída na areia. Nas palavras de Christian Smith, "e as chuvas a estavam desabando".[50]

Para alguns, as "chuvas" levaram a um lento afastamento da velha ortodoxia e na direção de posições mais "modernas" e "liberais". Para outros, grande parte da visão ortodoxa foi mantida, mas talvez de uma forma um pouco mais fraca, à medida que se "ajustavam à nova realidade". Mas, para uma minoria significativa, esse foi um processo doloroso, um processo que não poderia e não seria aceito. Optaram por revidar os golpes do que acreditavam profundamente ser um "ataque à verdade e à civilização cristã".[51] Desde os seus primórdios, nas primeiras décadas do século XX, as posições dos líderes desse contramovimento eram claras. Procuravam mobilizar uma coalizão conservadora, cujo objetivo era combater o modernismo nas igrejas e

50. Ibid., p. 7.

51. Ibid., p. 6.

escolas. Concentraram-se em duas metas estratégicas: os principais grupos protestantes lutariam para arrancar o controle das forças ao liberalismo e, principalmente no Sul dos Estados Unidos, tornar o ensino do evolucionismo darwinista ilegal nas escolas públicas. "Na época, essas lutas conservadoras foram rotuladas de 'fundamentalistas' — um termo cunhado numa série de livrinhos publicados entre 1910 e 1915 chamados *The Fundamentals* [Os Princípios Fundamentais] — e seu movimento, "fundamentalista'".[52]

Mas, na verdade, esse envolvimento no mundo era muito limitado. A pureza teológica era vista, muitas vezes, como mais importante do que atuar no mundo exterior. A cooperação com conservadores liberais ou "inclusivos" era tratada com muita amargura pelos fundamentalistas. Da década de 1920 em diante, o separatismo e uma repulsa muito grande pelas concessões doutrinárias tornaram-se maiores ainda. Rejeitando o pós-milenarismo do século XIX — visto como algo ligado ao movimento mais liberal do Evangelho Social[53] — os fundamentalistas chegaram ao que era, na verdade, uma posição teológica mais recente, que tinha sido batizada de "providencionalismo pré-milenarista", que pode ser definido da seguinte forma:

> O pré-milenarismo ensinava que a história e a sociedade iam — no plano de Deus — inevitavelmente piorar cada vez mais até que, quando as coisas estivessem prestes a chegar ao fundo do poço, Cristo retornaria para defender seu povo fiel e estabelecer o seu reino na Terra. Essa visão pessimista da história sugeria que a única tarefa que restava à Igreja era manter-se à parte e sem se deixar macular pelo mundo, e "conquistar" tantas almas quantas pudesse para o céu antes que o navio condenado da história fosse a pique [...] A perspectiva de muitos fundamentalistas passou a ser a seguinte: deixar a *intelligentsia* mundial, a cúpula acadêmica, as universidades, a mídia, a elite cultural, os políticos — todos os que desprezavam a verdade e a civilização cristã — precipitarem-se na danação eterna.[54]

52. Ibid.
53. Ibid., 8.
54. Ibid.



Isso era parte do que tem sido caracterizado como a "Grande Inversão": a rejeição da ênfase do Evangelho Social na reforma social em vez de salvar almas perdidas com o evangelismo; o surgimento de uma escatologia pessimista como o pré-milenarismo; e a guinada para o conservadorismo social e político.[55] Portanto, tentar envolver-se com o mundo e reformá-lo era como polir os metais de um navio condenado. A profundidade da rejeição dos projetos reformistas por trás do Evangelho Social talvez não se expresse mais claramente em parte alguma do que na frase irritada do revivalista Billy Sunday: "Já estamos fartos desse absurdo de serviço social sem Deus."[56]

Não quero exagerar a rejeição fundamentalista do envolvimento com o mundo. Embora muitos desses cristãos conservadores tenham tomado o caminho da resistência à modernidade que levou ao retraimento, um bom número de outros adotou uma postura muito mais abertamente militante e ativista. Como afirma George Marsden, um dos principais intelectuais do movimento evangélico numa frase mordaz, "Um fundamentalista é um evangélico com raiva de alguma coisa."[57] Esses evangélicos "com raiva" lutaram contra a influência da modernidade e do liberalismo tanto nas igrejas quanto nas escolas e aqui também o darwinismo desempenhou um papel importante, pois esses evangélicos lutaram contra ele. Essa militância teve seus atrativos e suas vitórias. Mas, por fim, uma combinação de fatores — com o medo do cisma e a humilhação sofrida por William Jennings Bryan no processo Scopes de 1925 estando entre as mais relevantes — levou à perda do apoio geral ao fundamentalismo.[58]

Portanto, em última instância, os fundamentalistas perderam terreno. Mas uma corrente forte de sentimentos militantes, infalibilistas,

55. Watson, *The Christian Coalition*, p. 17. Os fundamentalistas encontraram evidência do retorno iminente dos cristãos para estabelecer um período de mil anos de santidade em Apocalipse 20.

56. Ibid., p. 17.

57. George Marsden, *Understanding Fundamentalism and Evangelicalism* (Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1991), p. 1.

58. Ibid., p. 14. Mas o sentimento inicial entre os fundamentalistas era que Bryan e a causa antidarwinista tinham vencido completamente seus oponentes. Ver, por exemplo, Numbers, *Darwinism Comes in America*.

antiliberais (e, mais tarde, agressivamente anticomunistas) e antisseculares foi mantida viva. Foi mantida viva nas igrejas, nos institutos bíblicos e seminários. Recebeu transfusões constantes de sangue novo com os textos e ensinamentos de teólogos extremamente conservadores como Carl McIntire e outros também. Desse modo, o movimento pode ter estado em "exílio" cultural, mas a chama da resistência politizada continuou ardendo — e crescendo — nas décadas seguintes. Na verdade, como veremos mais adiante, a chama ardeu com mais brilho ainda nas décadas de 1950, 1960 e 1970 com o crescimento da Nova Direita. Mas as raízes disso tiveram sua gênese na década de 1940.

Embora os fundamentalistas procurassem proteger o que acreditavam ser pureza espiritual, na década de 1940, um grande número de fundamentalistas "moderados" ficou cada vez mais preocupado com suas tendências. Em sua opinião, o caráter separatista e condenatório do fundamentalismo sacrificara uma de suas tarefas mais importantes, "evangelizar a sociedade norte-americana para Cristo". O antiintelectualismo tácito (e às vezes declarado) do fundamentalismo, seu providencialismo pré-milenarista e pessimista, seu distanciamento do mundo social, político e econômico real — tudo isso precisava ser superado. Para esses novos herdeiros do legado evangélico — dentre eles Harold Okenga, J. Elwin Wright, Wilbur Smith, Edward Carnell, Carl Henry, Hardold Lindsell, Charles Fuller, Gleason Archer, Everett Harrison, Bernard Ramm, e um nome que se tornaria mais significativo ainda, Billy Graham — essas posições tinham de ser substituídas por uma *ortodoxia engajada*. Para eles, a pessoa poderia estar inteiramente envolvida com a promoção das crenças e práticas protestantes ortodoxas e, ao mesmo tempo, ser igualmente vigorosa em "trazer Cristo para o mundo".[59]

Essa visão foi institucionalizada na formação de um movimento nacional, a National Association of Evangelicals [Associação Nacional dos Evangélicos]. Esse movimento tanto se estendia para além dos fundamentalistas ortodoxos enfatizando "a necessidade de unidade e de amor entre diferentes tradições protestantes para o bem do Evangelho e do mundo" quanto dava apoio institucional ao número crescente de cristãos evangélicos que estavam convencidos de que "Jesus Cristo era a resposta para os problemas sociais, econômicos e políticos do mundo e queriam ver os cristãos tendo um impacto verdadeiro no mundo."[60]

59. Christian Smith, *American Evangelicalism*, 10.



Esse movimento "neoevangélico" combinava muitos elementos: ortodoxia e tradição, mas com mais interesse por respeitabilidade intelectual do que os fundamentalistas anteriores; ativismo social e político; e disseminação da palavra do Evangelho ao mesmo tempo que procurava evitar a rigidez de comportamento do fundamentalismo. Isso deu-lhe mais legitimidade e permitiu que se propagasse. Também possibilitou às pessoas que não eram tão apaixonadas assim pelas tendências antiintelectuais das tradições religiosas conservadoras de antes basear suas crenças no que parecia ser um alicerce mais "racional". O neoevangelismo espalhou-se e, por sua vez, foi estimulado pelo surgimento de outras formas religiosas, educacionais e culturais. Um exemplo: um grande número de seminários teológicos foi fundado ou transformado à sua imagem e semelhança. Um número considerável de faculdades alinhou-se com o movimento. Missões e grupos evangélicos cresceram muito — Youth for Christ [Juventude para Cristo], Campus Crusade for Christ [Cruzada Universitária por Cristo], Inter-Varsity Christian Fellowship [Associação Cristã Interuniversitária], Teen Challenge [Desafio Jovem], Fellowship of Christian Athletes [Associação de Atletas de Cristo], a Overseas Missionary Fellowship [Associação Missionária no Exterior], a Evangelical Foreign Missions Fellowship [Associação das Missões Evangélicas no Exterior] e outros.

Um número considerável de periódicos evangélicos foi publicado, acompanhado por uma lista crescente de editoras, produção de música e gravadoras evangélicas. Outros aspectos da mídia e do aparato cultural não foram ignorados, com a fundação de associações como a National Religious Broadcasters [Emissoras Religiosas Nacionais] e a Evangelical Press Association [Associação da Imprensa Evangéli-

60. Ibid., p. 10-1.

ca]. Dessa forma, um evangelismo "transprovidencialista" foi construído e defendido por redes de "órgãos pararreligiosos".[61]

Mas, em muitos desses órgãos religiosos e pararreligiosos, passou a predominar um tipo específico de ortodoxia engajada. Grande parte dela combinava visões particulares e excepcionalmente conservadoras sobre a família e os papéis de gênero no lar e no mundo exterior, na política nacional e internacional, no cristianismo militante e muitas vezes sobre questões raciais também. Partes significativas dessas tendências só podem ser explicadas se examinarmos mais profundamente a história do evangelismo conservador no Sul dos Estados Unidos em especial.

### A cruz do Sul

Estamos acostumados a ouvir a voz do evangelismo com um sotaque sulista. Embora seja de fato um fenômeno nacional e internacional, no início grande parte do evangelismo conservador cresceu no solo de experiências especificamente sulistas. Por estranho que pareça, longe de dominar o Sul, durante a maior parte dos séculos XVIII e XIX, os evangélicos eram vistos pela maioria dos sulistas brancos como bizarros ou subversivos.[62] Na verdade, muitos brancos sulistas de todas as classes acreditavam que o evangelismo não fortaleceria — e sim enfraqueceria — os laços comunitários, e eliminaria muitas das comemorações e eventos sociais que davam sentido à vida da região. Em particular, a ênfase incansável do evangelismo "na pecaminosidade do ser humano, nos tormentos do inferno e nas armadilhas de Satã" tinham um efeito deletério. "Alienava homens e mulheres das partes fortes e decentes de sua personalidade e os mergulhava numa escuridão abissal".[63] Portanto, para a maioria dos brancos sulistas, o evangelismo parecia apagar a identidade social e romper os laços comunais.

61. Ibid., p. 12-13.

62. Christine Leigh Heyrman, *Southern Cross: The Beginnings of the Bible Belt* (Nova York: Knopf, 1997), p. 8.

63. Ibid., p. 33.



Mas, com o tempo, a periferia transformou-se em centro, à medida que o evangelismo ganhou força. Em parte, essa expansão era um processo natural de crescimento dos elementos culturais que já estavam ali — a crença no sobrenatural, no poder premonitório de sonhos e milagres, na capacidade de os espíritos adquirirem forma visível. Assim, ao mesmo tempo que Thomas Jefferson e outros líderes sulistas ajudaram a introduzir a "Era da Razão", não era a lei natural que dominava a vida cotidiana e as crenças de muitos brancos sulistas. Eles já combinavam várias formas de sobrenaturalismo com suas crenças cristãs. Por isso, para sentir o "poder de Satã" não era preciso dar um grande salto.[64] E o evangelismo possibilitou esse salto. À medida que o tempo foi passando, embora os evangélicos ainda dessem importância e estivessem ligados às tradições arraigadas do sobrenaturalismo da região, atenuaram o terror do diabo (Satã) em seu discurso. Isso também aumentou sua legitimidade em todo o Sul, atraindo uma parcela maior da população.[65]

Como nos períodos anteriores que já discutimos, as transformações e crises econômicas, imigrações, a perda de uma identidade bem definida no espaço social — todos esses elementos também tiveram seu impacto. No entanto, o elemento crucial foi outro. Os evangélicos alimentavam sua força com o sentimento de que todos eles estavam participando de um drama cósmico. Na luta entre Deus e Satã, eles estavam do lado dos vencedores. Como Christine Leith Heyrman reconheceu em sua excepcional história do crescimento do evangelismo no Sul, comprometer-se com a disciplina evangélica começava de fato com um processo de rebaixamento, essencialmente uma auto-humilhação radical. No entanto, também trazia consigo um senso profundo de importância individual. A culpa, a dúvida, o medo — as emoções ocultas, mas poderosas que se tornam mais poderosas ainda em épocas de crise — adquiriam grande importância, não só para a pessoa, mas também para toda a comunidade religiosa. Indivíduo e comunidade encontravam-se aqui. Como diz Heyrman, para muitos sulistas — "aqueles que por acaso eram negros numa sociedade go-

64. Ibid., p. 61.

65. Ibid., p. 73.

vernada por brancos, pobres numa sociedade que se ajoelhava diante dos ricos, mulher numa sociedade dominada por homens, jovens numa sociedade que respeitava a idade" — ser levado a sério já era *sério*. Tornava o evangelismo quase irresistível.[66]

Portanto, o evangelismo tem múltiplas raízes, freqüentemente entre os mais desprivilegiados. No entanto, essas tendências democráticas também causaram, muitas vezes, um retrocesso conservador que mudou profundamente o evangelismo com o passar do tempo e ajudou a fazer dele o que é hoje.

Um exemplo: o surgimento de um cristianismo distintamente afro-americano, que fundia elementos das tradições da África Ocidental com ensinamentos evangélicos faz parte do que precisa ser dito aqui.[67] Na verdade, o evangelismo do Sul tinha elementos que questionavam a superioridade racial, que desejava um culto ativo, e não passivo, e era menos hierárquico que muitas outras Igrejas. As reuniões evangélicas também eram inter-raciais às vezes e ofereciam espaço para a experiência pessoal (e, com isso, admitiam elementos e lembranças de formas culturais africanas). Isso deixa claro por que muitos afro-americanos o viam com bons olhos e o transformaram em função de seus próprios objetivos espirituais, culturais e políticos.

Isso levou vários brancos dominantes a tentar controlar o comportamento de muitos desses convertidos, tentativas que, a longo prazo, mostraram-se pouco frutíferas.[68] Mas isso também não impediu alguns evangélicos conservadores preocupados com o que aconteceria numa Igreja e numa sociedade menos estratificada racialmente de ver os afro-americanos como a encarnação literal do diabo. O rosto negro com um sorriso repulsivamente estereotipado tornou-se o rosto de Satã, quando ele vinha buscar as crianças para levá-las para o inferno.[69] Na verdade, em sua busca constante de mais "respeitabili-

66. Ibid., p. 41.

67. Ibid., p. 6. Ver também Cornel West, *Prophecy Deliverance!* (Filadélfica: Westminster Press, 1982) para dispor de uma discussão das tendências progressistas a nível social e religioso entre as igrejas afro-americanas historicamente e agora.

68. Heyrman, *Southern Cross*, p. 46-53.

69. Ibid., p. 56.



dade" no Sul, muitas Igrejas evangélicas não só monitoravam vigilantemente seus "irmãos e irmãs negros", como passaram e levantar barreiras contra a intimidade religiosa interracial.[70] Os escravocratas e brancos dominantes estavam chegando cada vez mais perto do centro. Nas palavras de um conhecido líder evangélico, "Fui chamado a sofrer em nome de Cristo, não pela escravidão".[71] Esse se tornou o cálculo moral da maioria dos líderes evangélicos brancos do Sul. À medida que eles próprios passavam da periferia para o centro, a periferia foi reconstruída outra vez — e modificada. Os afro-americanos ocuparam-na no terreno da religião. Portanto, para os evangélicos, salvar almas (brancas) era essencial e "toda concessão à raça governante do Sul poderia ser justificada em nome desse fim".[72] Isso prefigura as relações freqüentemente tensas que os ativistas religiosos populistas e autoritários têm hoje com as pessoas de cor.

A história contraditória do evangelismo sulista — seus primórdios parcialmente democráticos, levando finalmente a uma volta às formas dominantes — não é visto somente em sua história de concessão em relação à estratificação racial. É bem visível também na história de sua visão cambiante da família e das hierarquias de gênero. É irônico que os evangélicos conservadores — cuja exaltação da "família tradicional" é um de seus sinais de identificação — tenham estado, nos primeiros anos de seu desenvolvimento no Sul do século XIX, entre as forças mais poderosas que questionavam a solidariedade e os valores tradicionais da família. Aqueles que se convertiam às crenças evangélicas tinham de renunciar à sua pecaminosidade anterior, no seio da qual estavam muitos familiares que continuavam com seu "modo de vida pecaminoso". A *Igreja* era a nova família da pessoa. A crítica aos questionamentos evangélicos dos direitos das famílias foi o que, em última instância, levou-os a passar a santificar a "família natural". Isso também estava profundamente ligado em termos históricos às questões de raça. Os evangélicos começaram sua campanha de moldar sua versão dos valores familiares de acordo com os costu-

70. Ibid., p. 68-9.

71. Ibid., p. 76.

72. Ibid.

mes dos brancos sulistas abandonando sua oposição à escravidão.[73] Os valores familiares deviam ser mantidos, mas não necessariamente para escravos.

As relações de gênero desempenharam um papel importante historicamente nessa valorização da família natural. Os evangélicos mostraram engenhosidade ao abandonar a crença habitual dos sulistas de que nada de bom poderia vir do Norte. Adotaram entusiasticamente uma "nova" forma de relações patriarcais que tinham se originado entre os evangélicos de classe média do Norte, "o culto à domesticidade". Para seus defensores, o lar é um templo. Constitui um santuário edênico do qual as esposas e mães tomam conta. Nesse lar edênico, a sensibilidade religiosa e moral eram as sementes incubadas nas crianças. Um "florescimento da retidão" enobrecia maridos e pais.[74]

Exatamente como fez no Norte, a metáfora empolgante do lar como templo evocou poderosas reações positivas. Mas havia diferenças regionais na maneira de tocar uma corda tão sensível quanto essa. No Norte, o desenvolvimento do comércio e da indústria alimentou o surgimento desses novos ideais domésticos, principalmente entre a classe média. Os homens *yankee* passavam cada vez mais tempo no escritório, na fábrica e na loja, sancionando mais ainda com isso uma definição da esfera pública como comercial e masculina e da esfera privada como doméstica e feminina.[75]

No Sul, a maioria dos maridos e pais era composta de agricultores. A casa era um lugar de trabalho tanto para homens como para mulheres. Mas, embora os lares do Sul anterior à Guerra de Secessão não tenham se tornado uma esfera exclusiva das mulheres, os brancos sulistas acharam a imagem do lar como templo muito atraente.

73. Ibid., p. 155.

74. Ibid., p. 158.

75. Documentos úteis sobre o "culto à domesticidade" podem ser encontrados em Nancy Cott (org.), *Roots of Bitterness: Documentos of the Social History of Women* (Nova York: E. P. Dutton, 1972). É claro que essas posições eram específicas tanto em relação à classe quanto à raça e não eram aceitas passivamente. Eram mediadas, contestadas constantemente e ativamente usadas pelas mulheres em outros objetivos de formas complexas e contraditórias. Ver Carroll Smith-Rosenberg, *Disorderly Conduct: Visions of Gender in Victorian America* (Nova York: Oxford University Press, 1985) e Alice Kessler-harris, *Out to Work: A History of Wage-Earning Women in the United States* (Nova York: Oxford University Press, 1982).



Restaurava a autoridade moral da "família natural". A exaltação evangélica da família natural foi, portanto, um movimento tático crucial. Ao mudar sua ênfase do apoio à idéia de que a lealdade total da pessoa devia ser a Deus e à Igreja, e não à família e ao lar, para alguém cuja família e lar tivessem sido criados à imagem de Deus as tensões eram resolvidas e era possível conquistar adeptos. Se o lar *é* o templo, então as reivindicações familiares e as reivindicações religiosas podem se tornar exatamente a mesma coisa.[76]

Por trás dessas mudanças do evangelismo havia algo mais do que a consolidação dos laços de família, a integridade do lar e ordem. Como já observei, com o passar do tempo, essas transformações dependeram de um *revival* da ordem de gênero e raça. Foram precursoras de outras coisas. Heyrman resume essas ordens de forma admirável:

> Reforçar essas reivindicações foi algo mais sombrio — o poder absoluto que maridos e pais exerciam sobre todos os seus dependentes — esposas, filhos e escravos. Em conseqüência, durante os mesmos anos em que os evangélicos procuraram convencer todos os sulistas brancos de que suas igrejas davam primazia à solidariedade familiar e à lealdade do sangue, também adaptaram seus ensinamentos para manter, mais inequivocamente ainda, a autoridade dos chefes masculinos da família, principalmente sobre as mulheres devotas. Esses ensinamentos cada vez mais rígidos sobre os papéis de gênero, combinados a suas mensagens cambiantes sobre ordem familiar e as prerrogativas de idade, transformaram os primeiros... movimentos em cultura evangélica que as gerações posteriores de americanos identificariam como a epítome dos "valores familiares".[77]

Heyrman teve um belo *insight* aqui. Mas isso pode levar alguém a pensar que essas pessoas — homens e mulheres de cor, por exemplo, submetidas a essa autoridade, não tinham uma influência muito grande. Esse não é necessariamente o caso, nem a posição dessa autora.

76. Heyrman, *Southern Cross*, p. 159-60. Isso também era específico de classe e raça. Ver Catherin Clinton, *The Plantation Mistress: Woman's World in the Old South* (Nova York: Pantheon Books, 1982).

77. Heyrman, *Southern Cross*, p. 160.

Ao mesmo tempo que os evangélicos ressuscitaram a autoridade patriarcal, historicamente as próprias Igrejas criaram um espaço para as mulheres se afirmarem como autoridade *em público*.[78] Esse paradoxo na verdade foi no passado e é até hoje uma grande façanha por parte das mulheres religiosamente conservadoras. Numa estrutura familiar em que "é da vontade de Deus" que o homem seja a liderança e que as mulheres devem ser submissas e/ou auxiliares, as Igrejas evangélicas criaram uma arena pública para as mulheres exercerem sua inteligência, capacidade de julgamento, fortaleza e poder. Historicamente, para as mulheres do Sul — uma região que tem há muito tempo uma cultura impregnada de misoginia "contra a qual as mulheres foram treinadas, como sua melhor defesa, nos hábitos de submissão" — a criação de uma arena pública como essa foi uma força liberadora, seja qual for o seu conteúdo ideológico.[79] Como vou mostrar no próximo capítulo, não há dúvida de que isso continua até hoje, pois muitas mulheres dos movimentos evangélicos, cujas crenças oficiais giram em torno de papéis de gênero determinados por Deus, ocupam esse espaço público de formas criativas e enérgicas.[80] Na verdade, para mim essa é uma das formas mais significativas segundo as quais as contradições da autoridade patriarcal são resolvidas no interior dos movimentos religiosos populares e autoritários. As mulheres são *simultaneamente* passivas e ativas.

Nesse sentido, precisamos lembrar que as relações de gênero são exatamente isso, relações. Portanto, os espaços de atuação criados por e para mulheres implicam necessariamente mudanças nos papéis dos homens também. E aqui, repito, o evangelismo realizou transformações contraditórias no passado que estão vivas entre nós até hoje.

Um exemplo: o evangelismo também teve influência sobre as definições predominantes de masculinidade, principalmente no Sul, onde os homens brancos tiveram de renegar os papéis de gênero rigidamente definidos de sua cultura. A comunidade religiosa parecia um substituto precário para o "companheirismo arrogante dos homens", mas, para muitos deles, ofereceu realmente um modelo diferente.[81] Embora a desconfiança em relação à Igreja — surgida de sua exigência de que os homens se submetessem à autoridade religiosa e ao julgamento de Deus — fosse generalizada, esses medos de "dependência efeminada" foram aplacados por uma visão da autoridade masculina sobre a família. Essas novas formas de masculinidade e de autoridade masculina também passaram a ter mais legitimidade com a criação de literatura e de histórias sobre o que poderia ser chamado de "pregadores guerreiros". Nessas histórias e sermões, homens de carne e osso podiam abraçar a fé evangélica sem sacrificar sua masculinidade. Essas histórias foram extremamente populares e muitas vezes assumiam a forma de uma confissão. Praguejar, brigar, jogar, caçar e outras atividades eram pecados narrados com todos os detalhes. Todos esses pecados eram abandonados com a conversão, que levava a desafios mais difíceis e à maior glória que era se tornar um guerreiro de Cristo. A mensagem era clara. Era preciso ser um homem de fibra para se tornar um cristão sensível. Para muitos membros do clero evangélico do século XIX e seus convertidos, disseminar o evangelho era uma campanha militar que exigia nervos de aço, agilidade, astúcia e coragem. O indivíduo era agora um soldado do exército de Jesus.[82]

78. Ibid., p. 166.

79. Ibid., p. 173. Mas isso criou tensões entre os homens em relação à autoridade masculina. Ver Ibid., p. 189.

80. Ver, por exemplo, Rebecca Klatch, *Women of the New Right* (Filadélfia: Temple University Press, 1987).



Portanto, assim como o evangelismo ofereceu espaços para a atuação dos afro-americanos e das mulheres brancas, também permitiu uma solução criativa para as posições contraditórias em torno da autoridade masculina, uma solução ainda controvertida em formas modernas como a dos Cumpridores da Promessa com sua ênfase em homens fortes, mas devotos. Mas, no processo de criar esses espaços, as soluções que foram propostas não questionavam — e não questionam — as hierarquias sociais fundamentais em torno de raça, gênero e classe que dominaram a sociedade tanto do Norte quanto do Sul. O espaço foi dado, mas as regras que constituíam o campo social de poder no qual elas são seguidas continuaram as mesmas. Em última ins-

81. Heyrman, *Southern Cross*, p. 214.

82. Ibid., p. 214, 232-39.

tância, o mundo dos evangélicos sulistas convergiu com o mundo dos escravocratas brancos do Sul. O "cristianismo vigoroso" construído no século XIX tanto solucionou quanto recriou problemas de poder. Mudou — mas em última instância defendeu — a supremacia dos homens brancos nas esferas pública e privada.[83]

Também não há dúvida alguma de que, em comparação com muitos grupos religiosos, os primeiros evangélicos foram, de muitas formas, consideravelmente mais democráticos e igualitários. Os evangélicos não eram uma massa indiferenciada, nem suas crenças eram estáticas e monolíticas. Em seus primeiros anos, as comunidades evangélicas foram realmente uma promessa de mais plenitude e liberdade para os grupos mais subordinados do Sul — os pobres, as mulheres, os jovens e os negros. Mas, à medida que o século XIX foi avançando, essas mesmas Igrejas recuaram em relação a essas promessas iniciais a fim de ter mais êxito. Suas energias foram investidas na manutenção do respeito e igualdade entre todos os homens brancos.[84] Os evangélicos do presente vivem à sombra dos valores, de propostas teológicas, sociais e educacionais e de instituições desse legado, com todas as suas contradições, pontos fortes e pontos fracos. É a encarnação atual desse legado que vou discutir agora.

83. Ibid., p. 248-52.
84. Ibid., p. 254-55.

# Capítulo 5

# Deus, moralidade e mercados

## Trazer Deus para o mundo

Para compreender a direita religiosa populista e autoritária é crucial complementar a escavação histórica de como e por que esses movimentos cresceram. Embora as raízes históricas que apresentei no Capítulo 4 sejam importantes, agora também temos de olhar o mundo com os seus olhos. Mas, antes de começar, é importante lembrar que convicções religiosas sólidas podem tomar muitas direções, inclusive progressistas. Um exemplo desta última seria algo como os movimentos de comunidade de base por toda a América Latina e em outras regiões.[1] Portanto, temos de entender que essas convicções não levam ineroxavelmente a posições conservadoras. Às vezes formam-se associações em torno de questões consideravelmente mais progressistas em termos sociais e políticos. Na verdade, algumas têm uma semelhança impressionante com a teologia da libertação com suas preocupações com justiça social, pobreza, segregação racial e assim por diante. Mas as tendências dominantes do ativismo religioso (ao menos aquelas que chamam mais a atenção da mídia), principalmente

1. Ver, por exemplo, Johannes Van Vught, *Democratic Organizations for Social Change: Latin American Christian Base Communities and Literacy Campaigns* (Nova York: Bergin & Garvey, 1991).

nos Estados Unidos, tomam direções conservadoras por razões de teologia, de posição social, de temperamento e, como acabamos de ver, de história.

Como demonstrei, depois de fracassar na tentativa de influenciar a maioria dos protestantes da corrente dominante, a maioria parte dos fundamentalistas retraiu-se. Forças mais liberais e "modernas" floresceram até o ressurgimento de formas mais públicas do evangelismo conservador nas décadas de 1940 e 1950, enfatizando uma agenda de reforma moral e uma perspectiva menos antagonista internamente. Embora ainda se baseie na ênfase tradicional na salvação individual e privada, o evangelismo conservador passou a se concentrar cada vez mais em questões cívicas públicas — mas não naquelas que orientaram o movimento mais liberal do Evangelho Social. O bloco conservador emergente reconhecia que era crucial entrar na arena política se quisesse garantir as condições de sustentar a ordem moral que queriam proteger e expandir.[2] Na verdade, a crença providencialista na luta cósmica entre Deus e Satã contribuiu claramente para a militância de muitos conservadores cristãos.[3] Embora muitos conservadores religiosos tenham se oposto historicamente ao foco na esfera política, preferindo enfatizar a salvação individual, para uma grande parte dos líderes cristãos de direita de hoje — como Jerry Falwell, Pat Robertson, James Dobson, Tim e Beverly LaHaye — o ativismo é absolutamente essencial se quisermos restaurar a mão de Deus como nosso guia.[4]

Essa proposta de "trazer Deus para o mundo" é em parte o resultado de mudanças na composição de classe do evangelismo. A postura política menos declarada de períodos anteriores foi transformada e deslegitimizada pelo aumento do número de convertidos da classe média ascendente ao evangelismo nas décadas de 1970 e 1980. Formou-se uma nova clientela de profissionais qualificados, técnicos e homens de negócio. Esses indivíduos tinham um interesse muito maior por política e ação social do que seus predecessores,[5] em parte porque chegaram à maioridade numa era de fermentação social em que o ativismo social era visto como forma legítima de expressão.

2. James L. Guth, John C. Green, Corwin E. Smidt, Lyman A. Kellstedt e Margaret Poloma, *The Bully Pulpit* (Lawrence, KS: University Press of Kansas, 1997), p. 13-14. Essa agenda pública de reforma moral não era nova, evidentemente. O enfoque no jogo, na bebida, na prostituição e na educação sempre caracterizou historicamente os ativistas religiosos conservadores, bem como os ativistas de causas mais progressistas.

3. Ibid., p. 46.

4. Ibid., p. 63-5.



Seria enganoso supor que, por causa dessas mudanças de composição de classe e perspectiva, a direita cristã é um movimento unitário e que fala com uma única voz. Não só é variado em termos de organização, como também está em movimento constante. Está sempre "em formação", o que se caracteriza pelas alianças e tensões cambiantes causadas por eventos e condições sociais cambiantes.[6] Mas *existem* tendências centrais que a impulsionam para certas direções. No meio dessas tendências centrais, como os evangélicos conservadores compreendem o mundo? Como interpretam suas próprias ações? Será que se vêem como muitos outros os vêem — como pessoas que estão tentando impor suas crenças e valores religiosos aos outros?

Para responder a essas perguntas, temos de começar com uma pergunta empírica: quais são as coisas que sabemos sobre os fundamentalistas e os evangélicos conservadores? Vou canalizar a maior parte de minha atenção para os evangélicos porque eles são um grupo bem maior numericamente, e são mais influentes.

A evidência empírica é admirável. De todos os cristãos dos Estados Unidos, inclusive os fundamentalistas, os evangélicos são os que têm mais fé na ortodoxia tradicional. Noventa e nove por cento acreditam que a Bíblia foi inspirada por Deus e que é infalível. São adeptos de uma visão teologicamente ortodoxa da natureza humana. Embora tenham sido "criados à imagem e semelhança de Deus", os seres humanos são inerentemente pecadores e precisam de redenção e da restauração de Deus. A única via de salvação é pela fé em Jesus Cristo. Além disso, os evangélicos — mais ainda que os fundamentalistas — "são os que têm mais probabilidade, dentre todas as grandes tradições cristãs, de afirmar a crença em absolutos morais". Há uma rejeição firme do

5. Ibid., p. 20.

6. Justin Watson, *The Christian Coalition* (Nova York: St. Martin's Press, 1997), p. 6.

relativismo moral. Não a razão humana, mas Deus e a Bíblia são as fontes de orientação na vida de uma pessoal.[7] A autoridade humana e institucional são secundárias em relação a essas bases mais espirituais.

Em geral, embora talvez nem sempre seja o caso, os evangélicos dizem que agora eles "não são mais desprivilegiados econômica ou educacionalmente do que outros na sociedade norte-americana." Mesmo não parecendo acreditar que eles sofreram mais que outros em termos econômicos ou de *status*, expressam constantemente um ressentimento profundo em relação ao afastamento dos "caminhos do Senhor" nos Estados Unidos. Acreditam que estamos vendo à nossa volta as conseqüências — sociais e espirituais — da perda de uma vida centrada em Deus por parte da nação e do povo.[8]

Também empiricamente, a vasta maioria dos evangélicos afirma que eles *nunca* tiveram dúvidas sobre sua fé. Em geral, parecem ser imunes aos efeitos deletérios da incerteza e do ceticismo — ou talvez a falta de dúvida insistente e publicamente professada seja uma armadura que os protege de sentimentos inconscientes e perigosos de dúvida profunda. Mas não é somente a força da fé e a certeza que os distingue entre muitos outros. Eles também mostram um otimismo admirável em relação à probabilidade de um *revival* cristão que vai varrer os Estados Unidos.[9]

Os efeitos desse sólido conjunto de crenças não se limitam à esfera "privada". Para eles, essas crenças também devem impregnar o mundo do trabalho assalariado. A "presença cristã" deve estar em toda a parte, uma questão à qual voltarei mais adiante. De vez em quando, é preciso pagar um preço na vida profissional por ser "moral e honesto", mas ainda é crucial cristianizar o local de trabalho porque "Deus sabe mais do que eu para onde minha vida está indo".[10] Talvez seja por isso que os evangélicos em geral não questionam as estruturas maiores da economia. O comportamento empresarial é determinado não pelas normas e estruturas da economia, pelas relações de classe, raça ou gênero, ou por histórias coloniais ou neocoloniais. O que é determinante é a bondade ou perversidade dos indivíduos que trabalham nessas empresas.[11] A moralidade e honestidade individual são as respostas aos problemas econômicos; a transformação estrutural não é uma categoria sequer usada pela maioria dos evangélicos conservadores. A "verdade" vai governar quando pessoas morais atuarem em suas empresas, lares e comunidades de formas verdadeiras.

7. Christian Smith, *American Evangelicalism* (Chicago: University of Chicago Press, 1998), 23-24. Smith também descobriu que não havia diferenças de geração entre os evangélicos. Os mais jovens eram igualmente ortodoxos. Ver p. 26.

8. Ibid., p. 84.

9. Ibid., p. 31.

10. Ibid.



Não é só que existe uma "verdade" imutável e universal; os evangélicos em geral se vêem como aqueles a quem Deus a revelou. Repetindo: empiricamente, eles têm muito mais probabilidades do que os protestantes da corrente principal de afirmar que existem padrões morais imutáveis e absolutos. Têm mais condições de dizer que a "moralidade cristã" deve ser a lei da Terra e menos de acreditar que outras pessoas — mesmo aquelas que não são cristãs — sejam capazes de escolher os seus próprios padrões morais. E, mais que outros, uma fração significativa deles tende a acreditar que as escolas públicas devem instruir as crianças com valores claramente cristãos. Mas é importante compreender que, para os evangélicos, essa não é uma tentativa de dominar os outros. É, isso sim, uma crença sólida e profundamente arraigada de que o mundo seria um lugar muito melhor se todos seguissem "os caminhos de Deus".[12]

Essa certeza combina-se com um impulso vigoroso de mudar a sociedade norte-americana não só pelo exemplo, mas pela conversão e pela ação na esfera política. Como diz Christian Smith, "Falar [...] é fácil. Agir é que são elas. Qual tradição cristã que está realmente *fazendo* o trabalho de tentar influenciar a sociedade norte-americana? A evidência sugere que os evangélicos é que mais estão pondo em prática o que dizem".[13] As formas de "pôr em prática o que dizem" são variadas. Comparados a todos os outros cristãos e a norte-americanos ateus, eles são de longe os que têm mais probabilidade de votar, de

11. Ibid., p. 206-10.

12. Ibid., p. 127-29.

13. Ibid., p. 39. Itálicos no original.

formar *lobbies* em torno de políticos, de trabalhar duro para se educar em relação ao que consideram questões sociais e políticas importantes e de defender as visões de mundo bíblicas em círculos intelectuais. Embora, como os neoliberais que têm fé no mercado e os neoconservadores que enfatizam o caráter e valores "adequados", em geral podem ser contra os programas governamentais de assistência social, uma vez que, por sua ênfase na conduta pessoal, eles são os que têm *mais* probabilidade de dar dinheiro aos pobres e necessitados. Também são os que têm mais probabilidade de evangelizar *pessoalmente* os outros e, entre os cristãos, de participar de protestos e manifestações políticas. Além disso, assim como os fundamentalistas, doam quantidades bem grandes de dinheiro a candidatos e associações políticas cristãs.[14]

Portanto, essa crença na superioridade moral e em seguir o caminho de Deus estende-se para muito além da esfera da vida privada. Para os evangélicos conservadores, a religião não é uma questão privada. É necessária para ampliar sua voz e chegar aos debates públicos sobre práticas e propostas culturais, políticas, econômicas e corporais. Embora possa se basear, no caso de alguns evangélicos, num paternalismo relativamente inconsciente,[15] sua postura está claramente ligada a um sentimento extremamente forte de missão social.

A cristianização de todas as partes da vida também pode ser vista de outras formas. Os evangélicos não só participam desses atos políticos de influência, como também se envolvem mais em atividades voltadas para a Igreja do que qualquer outro grupo cristão. Além disso, têm índices excepcionalmente elevados de participação em atividades "pararreligiosas". Um exemplo: seu índice de audiência de rádios cristãs é quase duas vezes maior até do que os fundamentalistas e quase quatro vezes maior que a maioria dos membros das Igrejas mais próximas à corrente principal. Seu índice de audiência de programas de televisão cristãos mostra tendências semelhantes.[16]

14. Ibid., p. 39-43. Em comparação com eles, a relativa *falta* de ativismo entre os cristãos "liberais" é impressionante. Ver p. 43.

15. Ibid., p. 132-3.

16. Ibid., p. 34-5.



## A política e o clero

Grande parte disso pode ser compreendida não só examinando a estrutura das crenças dos cristãos conservadores, mas também perguntando quem são seus ministros e como essas mensagens são reforçadas de outras maneiras. Assim, em muitas Igrejas, uma das melhores maneiras de prever o ativismo político é saber qual é o grau de conservadorismo dos membros de seu clero. Quanto mais conservadores, mais ativos.[17]

Os ministros que são mais jovens e que freqüentam escolas bíblicas têm mais probabilidade de serem teologicamente conservadores. Os ministros de famílias operárias e com uma educação menos avançada também têm mais probabilidade de serem conservadores. Além disso, há uma correlação inversa entre ter uma formação em ciências humanas e o conservadorismo religioso entre os ministros. Quanto menor a formação em ciências humanas, tanto menos provável é que alguém defenda posições teológicas liberais.[18] Portanto, a antipatia dos evangélicos conservadores pela educação secular pode ter algumas de suas raízes não só nas controvérsias teológicas e culturais, mas também nas biográficas.

Esses tipos de formação têm grande influência. Como os membros de sua igreja, o clero conservador insiste em dizer que a reforma social não é conseqüência da alteração das instituições sociais, mas da "transformação do coração" dos indivíduos. Nas palavras de um grande número de membros do clero ortodoxo, "Nossos problemas não são drogas, divórcio, aborto, ganância etc., mas os sintomas de um problema maior, a alienação de Deus". Só mediante a conversão em massa à fé em Jesus Cristo é que haverá melhoria social. Portanto, "Jesus é a resposta a todos os problemas: sociais, financeiros, de saúde, nacionais, internacionais, civis, morais e educacionais".[19]

17. Guth *et al. The Bully Pulpit*, p. 137.

18. Ibid., 54-55. A conexão entre o sacerdócio evangélico e a juventude não é nova. Ver, por exemplo, Christine Leigh heyrman, *Southern Cross* (Nova York: Knopf, 1997), 77-116.

19. Guth el al. *The Bully Pulpit*, p. 59.

Que existam relações teológicas íntimas entre o clero conservador e os membros de sua congregação é importante aqui. Uma comparação talvez ajude. Talvez por causa da penetração dos discursos conservadores na vida pública, há um fosso cada vez maior entre o clero liberal e seus paroquianos. Embora possam existir muitas diferenças entre o clero conservador e os membros de suas congregações, elas não são tão grandes quanto aquelas que estão se desenvolvendo entre os ministros mais liberais e os membros de suas igrejas. Sobre questões como pena de morte, direitos dos *gays*, gastos com a defesa, oração nas escolas, ação afirmativa e outras semelhantes, o próprio clero moderno já notou diferenças crescentes entre seus paroquianos e ele próprio.[20] Esse é um fato crucial, uma vez que indica incursões de um senso comum mais conservador até entre os membros das igrejas mais próximas à corrente dominante.

A comparação fica mais significativa com o fato de que a pesquisa recente também indica que os membros dos grupos evangélicos têm mais probabilidades de estar nos bancos da igreja aos domingos. São os que mais aceitam os pronunciamentos clericais e os que mais valorizam a liderança pastoral. Além disso, muito freqüentemente aceitam como definitiva a "autoridade bíblica" da pregação política de seus ministros. Isso está em contraste gritante com as congregações mais liberais que vão com menos freqüência às cerimônias dominicais, têm menos deferência com a liderança pastoral e podem ter mais controvérsias com seus ministros em termos de pontos de vista políticos.[21] E, embora muitos membros do clero liberal continuem envolvidos com o evangelho social, há uma tendência cada vez maior entre o clero conservador de ser mais ativista ainda que seus congêneres liberais em áreas como pronunciamentos políticos e morais, endosso a candidatos, atividades de campanha, organização de abaixo-assinados e patrocínio de boicotes.[22] Portanto, cada vez mais, a iniciativa política está com os conservadores, com o poderoso apoio de seu clero.

20. Ibid., p. 112. Isso pode funcionar e realmente funciona em ambos os sentidos. Além disso, algumas igrejas têm dado passos em direção a idéias sociais mais liberais. Ver Ibid., p. 121.

21. Ibid., p. 143-44.

22. ibid., p. 183.



## O clero eletrônico

Embora o clero seja muito influente, no sentido de desenvolver e de responder às sensibilidades conservadoras no nível local nas associações religiosas e pararreligiosas, uma boa parte do trabalho de trazer Deus para o mundo está sendo feita com o uso criativo da mídia por parte da direita cristã. Tem havido a tendência de achar que esse é um processo recente. Mas o uso da mídia por emissoras cristãs não é de forma alguma um fenômeno novo. Tem uma história incrivelmente longa. Na verdade, em 1921, o primeiro programa de rádio cristão foi ao ar. Mesmo que tenha havido períodos de ascensão e queda durante as décadas seguintes e uma certa tensão entre os fundamentalistas e os modernizadores, surgiram emissoras cristãs durante esse período, e o uso fundamentalista de meios de comunicação de massa foram uma presença muito real nas ondas de rádio do início da década de 1930.

Um exemplo: as emissoras religiosas fundamentalistas e conservadoras respondiam por 246 dos 290 quartos de hora semanais da programação de rádio cristã em Chicago em 1932. Em 1939, o programa *Old Fashioned Revival Hour* [literalmente, Hora do Bom e Velho Avivamento], de Charles E. Fuller, tinha a maior audiência do horário nobre entre todos os programas de rádio dos Estados Unidos. Ia ao ar em 60% de todas as emissoras licenciadas, com um público semanal estimado em vinte milhões de pessoas.[23] O rádio e, mais tarde, a televisão, eram vistos como essenciais para a proposta missionária do Novo Testamento de "entrar no mundo e conquistar discípulos".[24]

Essa "conquista de discípulos" era e é não apenas nacional, mas internacional também. Através de redes internacionais como a HCJB (Heralding Christ Jesus' Blessings [Proclamar as Bênçãos de Jesus]), FEBC (Far East Broadcasting Company [Emissora do Extremo Oriente]), TWR (TransWorld Radio [Rádio TransMundial]) e outras, há uma grande esperança de que "o maior número de almas possível" seja

23. Sara Diamond, *Spiritual Warfare: The Politics of the Christian Right* (Boston: South End Press, 1989), p. 3.

24. Ibid., p. 4.

levado a se tornar "seguidoras de Cristo". Esse objetivo talvez seja mais claro na declaração conjunta que a HCJB, a FEBC e a TWR fizeram em meados da década de 1980: "Estamos comprometidos em dar a todo homem, mulher e criança da terra a oportunidade de ligar seu rádio e ouvir o evangelho de Jesus Cristo numa linguagem que possa compreender, para que possa se tornar um seguidor de Cristo e membro responsável de Sua Igreja."[25]

Um bom exemplo, mas certamente não o único, do uso desse tipo de mídia tanto para comunicar, quanto para reforçar visões de mundo conservadoras no nível religioso e social é o sacerdócio radiofônico de Pat Robertson. Robertson, uma das personalidades públicas mais influentes do *front* religioso conservador. Ex-candidato à presidência dos Estados Unidos, não é um televangelista "comum". Embora haja algo de mendigo-a-milionário em sua história pessoal, também é verdade que seu pai, Willis A. Robertson, serviu no Congresso durante trinta e quatro anos, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado, trabalhando finalmente como presidente do Comitê de Negócios Bancários do Senado.[26] Também é verdade que o próprio Pat Robertson cursou a Faculdade de Direito de Yale e só se tornou sacerdote depois de fracassar no exame prático no tribunal do estado de Nova York.[27]

O influente programa de televisão de Robertson, o *700 Club* [Clube dos 700], começou em 1963, com a idéia de conseguir que 700 telespectadores contribuíssem com 10 dólares por mês, possibilitando com isso que o sacerdócio televisivo pudesse ser auto-suficiente. Foi um sucesso estrondoso. Já em 1985, o orçamento anual de Robertson era de quase 230 milhões de dólares. O próprio *Club 700* ia ao ar em duzentas emissoras dos Estados Unidos e foi vendido para emissoras de outros sessenta países. O dinheiro para os programas não vinha só de telespectadores, mas também de "empresas simpatizantes" do movimento conservador.[28] Um dos golpes de gênio da Robertson's Christian Broadcasting Network foi obter os direitos de transmissão de antigas comédias do tipo "família-amigos", como *I Love Lucy*, *Gilligan's Island* e outras. Isso reduziu sua programação declaradamente religiosa a 25% de seu tempo no ar e conquistou um número cada vez maior de espectadores, além de poder vender o tempo dos comerciais para um número considerável de empresas maiores.[29] Assim, a Christian Broadcasting Network (CBN) tornou-se algo como um império da mídia (embora partes tenham sido vendidas a um gigante secular da mídia a fim de dar a Robertson e a seus aliados dinheiro para outros tipos de trabalho evangélico).

25. Ibid., p. 10.

26. Ibid., p. 12.

27. Para dispor de mais informações sobre a biografia de Robertson, ver Watson, *The Christian Coalition*.

28. Ibid., p. 13.



Apresentar programas família-amigos e evangelizar o mundo não foram as únicas tarefas do movimento de emissoras cristãs. Mensagens politicamente conservadoras (e muitas vezes radicalmente conservadoras) foram promovidas lado a lado com temas religiosos e culturais. Isso se estendeu a "defender a liberdade" de regimes verdadeiramente sanguinários. Por exemplo: a posição de Robertson e da CBN em relação à política internacional apoiou muitas vezes alianças e governos direitistas e militaristas, o que não é de surpreender. Assim, o próprio Robertson apoiou vigorosamente a intervenção norte-americana na Nicarágua para ajudar os Contras. Achava Robert D'Aubuisson, de El Salvador (considerado por muitos o líder dos esquadrões da morte direitistas que havia nesse país), "um sujeito muito legal". E apoiou constantemente as facções da linha dura de Israel em sua repressão aos palestinos.[30]

Meu objetivo não é desacreditar qualquer uso da mídia para alguém defender seus pontos de vista diante do público. Na verdade, o uso criativo do rádio, da televisão e agora da Internet pelos evangélicos conservadores demonstra a potência que a mídia pode ter, algo que Rush Limbaugh, Pat Robertson e outras figuras da direita perceberam há anos. Gostaria, em lugar disso, que pensássemos sobre as conexões que possibilitaram isso. Linda Kintz foi muito perspicaz ao nos lembrar que esse não é um jogo limpo. A agenda religiosa conservadora e seus ataques políticos e culturais concomitantes, articulados

29. Ibid., p. 20.

30. Ibid., p. 17-8.

por Robertson, Ralph Reed e outros é maciçamente determinada por suas redes eletrônicas e locais organizadas meticulosamente, seu império de mídia e seus vínculos com os financiadores conservadores e empresariais e políticos linha dura. É claro que essa forma de ver o mundo reduz a política local, nacional e internacional a uma agenda cristã absolutista baseada nas palavras de "nosso salvador, a figura central de toda história, o Senhor ressuscitado, soberano de tudo." Também é fato, como esses conservadores religiosos nos lembram constantemente, que Martin Luther King Jr. e grande parte de seu movimento pelos direitos civis empregou constantemente linguagem e metáforas bíblicas para justificar seus atos, e conseguiu muita atenção da mídia. Mas é essencial entender que o dr. King "não teve acesso a toda uma estrutura política e empresarial dentro da qual tornar sua linguagem 'literal'".[31]

### Uma nação cristã e a liberdade de expressão

O inquestionável apoio internacional às tendências imperialistas e antidemocráticas tanto na mídia quanto em suas outras frentes de trabalho religioso tem muito a ver com a maneira pela qual os Estados Unidos são vistos pelos evangélicos conservadores e pela forma segundo a qual isso se ajusta diretamente a uma visão da natureza especial da aliança do grupo de eleitos com Deus. Para a direita religiosa populista e autoritária, os Estados Unidos são uma nação abençoada. Tem como missão disseminar a liberdade e o cristianismo. De muitas formas, para muitos membros da direita cristã, isso está ligado à pureza e inocência do Éden, pois os Estados Unidos são uma espécie de "novo Éden". Robertson e outros líderes religiosos conservadores não negam as realidades do preconceito de raça e classe, de intolerância e injustiça. Esses "momentos" aconteceram porque nossos antepassados desgarraram-se e deixaram de cumprir a "ordem de Cristo". Como no caso de muitos neoconservadores, nosso passado não

31. Linda Kintz, *Between Jesus and the Market: The Emotions That Matter in Right-Wing America* (Durham, NC: Duke University Press, 1997), p. 106.



foi, portanto, realmente vergonhoso, seja o que for que tenha sido feito em termos de genocídio e escravidão. Só precisamos lembrar a imensidão das realizações positivas da cultura cristã norte-americana. As façanhas dos Estados Unidos enquanto nação cristã constituem uma idade de ouro que precisa ser redescoberta e restaurada. Essa visão restauracionista desempenha um papel importante na justificativa e manutenção da visão conservadora dos Estados Unidos. Nas palavras de Watson,

> A afirmação de que "os Estados Unidos são uma nação cristã" é uma declaração de fé a respeito da relação especial de Deus com os Estados Unidos. A fé numa aliança nacional com Deus, ou o papel providencial dos Estados Unidos, não podem ser provados nem refutados. Essas afirmações não são formulações de um fato histórico, mas parte de uma visão sobre o significado da experiência nacional.[32]

Para os evangélicos conservadores, é exatamente essa condição providencial que está sob ameaça, de forma muito parecida com aquela em que o Éden acabou sendo perdido. Para eles, os Estados Unidos foram *fundados* como uma nação cristã, mas "voltou as costas" para isso. Na verdade, suas principais instituições tornaram-se anticristãs. O resultado disso é a degeneração moral e, por sua vez, a degeneração social. As escolas públicas, os meios de comunicação de massa, os órgãos políticos, os tribunais, os movimentos feministas e por direitos dos *gays* e lésbicas, e assim por diante — todos esses lançaram, em essência, um ataque aos valores cristãos. A imoralidade e a ética relativista levaram à podridão bem no meio da sociedade norte-americana. Para muitos evangélicos, começou com a situação que discuti no capítulo anterior, quando Darwin e a evolução ocuparam o centro do palco e a Bíblia foi tirada das escolas. Isso não é visto como uma crise moral, e sim como uma ameaça à prosperidade e à liberdade também.

32. Watson, *The Christian Coalition*, 91. Claro, muitos comentaristas neoconservadores discordariam da posição dos populistas autoritários de que os Estados Unidos são um "país cristão". Para os comentaristas neoconservadores judeus, é a história de abertura, de pluralismo cultural e de sucesso econômico que faz os Estados Unidos se destacarem como *a* nação especial. Ver, por exemplo, Norman Podheretz, *My Love Affair with America: The Cautionary Tale of a Cheerful Conservative* (Nova York: Free Press, 2000).

Os Estados Unidos tornaram-se grandes porque se baseavam nas leis de Deus e nos princípios cristãos.[33] Voltar as costas para essas leis e princípios só pode levar à desordem econômica e moral. Qualquer força de nossa sociedade, como esses movimentos "imorais" em torno do feminismo e da política da sexualidade e que levem ao "socialismo" aqui nos Estados Unidos, devem ser combatidos. Qualquer ameaça externa — comunismo, socialismo, antiimperialismo, lutas de liberação — também tem de ser combatida, com imensa força militar, se necessário.

Assim, se algum dia houve uma nação que podia ser um Éden na Terra, essa nação era os Estados Unidos, baseada em sua aliança com Deus. Seu papel histórico era e é levar ao mundo dos não-eleitos as bênçãos da liberdade. Essa agenda restauracionista pode ser vista nas seguintes frases de Pat Robertson: "Queremos nossa história de volta. Queremos nossa tradição de volta. Queremos nossa constituição de volta. E queremos Deus de volta às escolas dos Estados Unidos".[34] Para Robertson e outros, só a religião, principalmente aquela no qual foi ungido, pode proporcionar uma base segura de moralidade e autocontrole individual. É absolutamente necessária para a sobrevivência permanente de nosso governo num mundo dominado pela ameaça e pela realidade do mal.[35] Para aqueles que poderiam se preocupar com as possíveis implicações negativas dessa visão, Ralph Reed, o ex-porta-voz da Coalizão Cristã e alguém cuja tarefa até recentemente era mostrar um rosto mais apresentável e menos ameaçador de sua agenda política e moral, continua esse tipo de argumento num tom público mais moderado: "Um governo secular moldado por princípios sagrados e aberto ao serviço de pessoas de fé não só não representa nenhuma ameaça à Constituição como é essencial à sua sobrevivência".[36]

As ameaças externas entrelaçaram-se com ameaças internas à liberdade religiosa. Isso está profundamente ligado ao tema da perseguição que apontei antes. Para muitos evangélicos, dentre as provas mais óbvias das ameaças que eles acreditam estar enfrentando está sua visão da suposta abertura dos Estados Unidos — uma abertura que se vêem defendendo contra os infiéis e comunistas e que existe para todos, menos para *eles*. As instituições culturais e políticas de hoje não dão espaço ou tempo para "a" perspectiva cristã. As escolas, a mídia, a política, na verdade quase toda a sociedade, criaram as condições para empurrar os evangélicos para uma posição de segunda classe. A Igreja é deixada de fora, as visões cristãs são ignoradas, os cristãos sofrem discriminação. Em resumo, não há um jogo limpo no que diz respeito aos cristãos. O que parece neutralidade em relação aos valores é, na verdade, o silenciamento de uma agenda cristã engajada e deve ser visto como uma violação do direito à liberdade de expressão.

33. Smith, *American Evangelicalism*, p. 136-40.

34. Pat Robertson, "Law Must Embrace Morality," *Christian America*, abril de 1995, p. 17.

35. Watson, *The Christian Coalition*, p. 107.

36. Ralph Reed, *Politically Incorrect* (Dalas: Word Publishing, 1994), p. 79.



Para alguns, esse silenciamento é o resultado de uma "religião" ativa, secular, anticristã, que passou a dominar nossa sociedade. Movimentos conspiratórios que devem sua liderança ao diabo estão por trás do afastamento da Bíblia.[37] Uma batalha espiritual precisa ser travada em todas as instituições dessa sociedade para arrancar pela raiz a influência da homossexualidade, do ateísmo, do liberalismo e do secularismo. Para outros, a interpretação é menos conspiratória. Mas a impressão de que os direitos cristãos estão sendo negados — assim como o direito da prática religiosa foi negado sob um grande número de regimes burocráticos de socialismo de Estado — é muito difundida. Só uma longa campanha da "ortodoxia engajada" pode salvar o mundo e restaurar a aliança norte-americana com Deus.

A questão do silenciamento é uma questão desagradável para os conservadores religiosos populistas e autoritários. Uma das afirmações feitas por eles é que os "liberais" usaram a questão da censura para criar uma situação em que a mídia concentra toda a sua atenção na direita, não no que eles entendem ser os problemas mais gerais criados pelos "humanistas seculares". Como diz Phyllis Schlafly à sua moda geralmente sarcástica, "Como o ladrão que grita 'Pega ladrão!' a fim de desviar a atenção de seu próprio crime, muitos liberais pode-

37. Smith, *American Evangelicalism*, p. 140-3.

rosos gritam 'Censura!' a fim de esconder o fato de que *eles* são os censores mais implacáveis de todos".[38]

Portanto, Schlafly, Robertson e muitos outros encontraram o caminho. Bloquear esse caminho é a "verdadeira" censura. Para eles, seguir "o caminho de Deus" é a única rota para a estabilidade, moralidade e prosperidade nacionais e internacionais. Outras estradas levam inevitavelmente à imoralidade e à desintegração social. Poderosas forças seculares estão negando aos evangélicos seu direito constitucional concedido por Deus de "dizer a verdade". Mas exatamente essa posição de certeza cria uma tensão entre seu envolvimento com suas crenças religiosas e sua impressão de que o que torna os Estados Unidos uma nação especial é seu legado de liberdade religiosa, política e econômica. Essa é uma questão importante, pois ajuda a explicar por que eles interpretam suas ações de determinadas formas.

Uma grande parte da(s) comunidade(s) evangélica(s) é influenciada por um voluntarismo elástico que desconfia da imposição, que valoriza o indivíduo e sua opção pessoal. Por causa disso, ao contrário de muitos neoliberais, o ativismo evangélico de trazer Deus para o mundo adquire legitimidade para eles porque é visto como algo que *transcende o interesse egoísta*. Viver de acordo com a própria fé em todos os lugares — na escola, no lar, no local de trabalho assalariado, na política — baseia-se numa "responsabilidade genuína, sincera, pelo estado em que o mundo se encontra, um sentimento tremendo de obrigação pessoal de mudar a sociedade."[39] Nas palavras de uma mulher evangélica extremamente engajada, "Não podemos dizer: 'O mundo sempre vai ser uma bagunça e não há nada que eu possa fazer a respeito.' Precisamos dizer: 'Sim, está uma bagunça e o que é que estou fazendo com isso?'"[40] Há, portanto, uma *obrigação* evangélica de

38. Phyllis Schlafly, Fact and Fiction About Censorship (Washington, DC: National Defense Committee, National Society, Daughters of the American Revolution, 1984), p. 1. Ver também Eugene F. Provenzo Jr., *Religious Fundametnalism and American Education* (Albany: State University of New York Press, 1990).

39. Smith, *American Evangelicalism*, p. 44.

40. Ibid.



ativismo em todas as esferas da vida. Fazendo eco ao que eu disse antes, o mundo como um todo é visto como o campo de uma missão importante, do trabalho assalariado à criação dos filhos e à política. É uma responsabilidade pessoal tanto evangelizar os "que não foram salvos" quanto trazer a sabedoria do evangelho para todas as esferas da vida — "não coercitivamente, mas para partilhar".[41] Os comprometimentos seculares das instituições dominantes dessa sociedade impedem esse partilhar "altruísta".

Assim, a separação entre o público e o privado é rejeitada em grande parte pela direita cristã. O que muita gente consideraria a mais privada de todas as questões — as crenças religiosas e morais — são vistas, ao contrário, como recursos cruciais para a reforma moral e a "cura" de uma sociedade como um todo. Como alguém poderia ser contra essa cura altruísta? Dessa forma, parte de seu projeto restauracionista é restaurar o papel *público* e a autoridade das crenças, valores e moralidade evangélicos, a fim de ajudar todos a pôr ordem na bagunça que deve estar visível para todos dessa nação.

O que discuti acima é o que poderia ser chamado de agenda "ofensiva" da direita cristã. Mas também existe uma agenda "defensiva", uma agenda que mostra o paradoxo da rejeição evangélica da separação entre o público e o privado. Para esses mesmos conservadores, a separação entre o público e o privado não é grande o suficiente. Assim, nas questões de oração nas escolas, aborto, nas áreas da educação e da vida familiar, é preciso resistir à intrusão pública na vida privada sob a forma de políticas e de regulamentações do governo.[42] Portanto, não é uma simples dicotomia em atividade aqui — o privado é bom, o público é ruim. Trazer o "privado" para a esfera pública em torno de (seus) valores religiosos é bom. Trazer os valores "públicos" para (sua) esfera privada é ruim. Por conseguinte, o público pode ser bom, mas só quando é um espelho das crenças evangélicas.

41. Ibid., p. 50.

42. Heyrman, *Southern Cross*, p. 21.

### Escolas sem Deus

No entanto, uma parte da esfera pública *nunca* é boa, só ruim: a escola pública. Ela reflete o que está errado nessa sociedade sem Deus. A educação tem sido uma arena primordial de luta por causa disso. A secularidade, o liberalismo, o "estatismo" — todos esses elementos se combinaram nas escolas par destruir o lugar central das crenças religiosas. As teorias pedagógicas defendidas pelo "cartel da escola pública" tem sido simplesmente "um veículo para o socialismo e a limpeza antirreligiosa."[43] A hostilidade da direita cristã pela educação pública estende-se a associações de professores como a National Educational Association (NEA). Elas também são extremamente perigosas. São associações anticristãs e esquerdistas radicais, cujo principal objetivo é afastar as crianças da lealdade a "superstições religiosas obsoletas, lealdade à família, lealdade aos Estados Unidos e a crenças nas economias de livre mercado, e depois introduzi-las no socialismo e na cidadania do mundo".[44] Como nossos filhos vão poder estar entre os "salvos" se sua vida cotidiana nas escolas os ensina coisas que são dos "que não serão salvos"?

A percepção da diferença, de nós/eles, dos que serão salvos e dos que não serão, pode levar ao afastamento de instituições públicas como as escolas públicas e a uma confiança maior no ensino doméstico, que vou discutir melhor mais adiante, neste capítulo e nos capítulos seguintes. Quando ligada a um sentimento intenso de missão que muitos conservadores religiosos têm, pode levar com a mesma freqüência a um engajamento revigorado para transformar as escolas públicas. Esse engajamento ativo é bem visível na decisão de alguns evangélicos conservadores de manterem os filhos nessas escolas, embora saibam que alguns dos pontos de vista dali serão o oposto do que acreditam. Mas, para eles, a escola é um "minicampo missionário".[45] As escolas não se tornarão mais cristãs se os cristãos evangélicos e seus filhos não estiverem lá.

43. Pat Robertson, *The Turning Tide* (Dalas: Word Publishing, 1993), p. 227-28.
44. Pat Robertson, *The New Millennium* (Dalas: Word Publishing, 1990), p. 174-75.
45. Smith, *American Evangelicalism*, p. 136.



Se o sistema atual de escola pública não pode ser levado a apoiar essas crenças cristãs, então os programas de opção por escola dos neoliberais, como os planos de financiamento estudantil — ou, se isso não der certo, as escolas com regulamentos próprios — são as chaves para mudar o que as crianças vão aprender e a maneira como vão aprender. Como um grupo que se vê como vítima das leis e do sistema educacional de hoje, muitos populistas autoritários estão convencidos de que sua identidade cultural ameaçada só pode ser mantida pelo uso do dinheiro público para estabelecer e para expandir os direitos dos pais de educar seus filhos da maneira como acharem melhor. Embora alguns conservadores religiosos temam que esses tipos de programas possam na verdade expandir a esfera da influência estatal no que deveriam ser decisões privadas, para a maioria dos cristãos conservadores os planos de financiamento estudantil possibilitariam a sobrevivência cultural de suas crenças mais profundamente arraigadas e assegurariam que seus filhos adotariam essas crenças. Não uso o termo "sobrevivência" levianamente. Para muitos desses pais, é isso que está em jogo, não só em termos de crenças e cultura que ensinam a seus filhos, mas em termos do que pode acontecer à nação e ao mundo, dada a ameaça do ateísmo e do mal.

Para líderes como Pat Robertson — e não só para ele, claro está —, políticas educacionais como os planos de financiamento estudantil têm benefícios adicionais. Os mercados livres são, em essência, "o caminho de Deus". Evidentemente, diria ele, essa competição vai criar escolas melhores para todos. Mas, mesmo que "os planos de financiamento estudantil significassem o fim das escolas públicas nos Estados Unidos", ele tem uma resposta: "Ao que dizemos, e daí?"[46] Se uma pessoa acreditar, como Robertson, que as escolas dos Estados Unidos estão "sob o firme controle de ideólogos fanáticos cujas teorias birutas estão destruindo rapidamente não só o sistema de escolas públicas, mas toda uma geração de nossos jovens",[47] então muitos leitores podem achar uma resposta dessas incômoda, mas é compreensível à luz desses temores.

46. Robertson, *The Turning Tide*, p. 239.
47. Ibid.

A partir desses comentários, é fácil entender por que o ensino doméstico também pareceria alimentar as esperanças de um futuro seguro e cristão. O ensino doméstico tem sido visto de maneira positiva nas páginas de muitas publicações nacionais da "corrente dominante", e também na televisão e no rádio, mas é verdadeiramente glorificado em publicações como a revista conservadora *Christianity Today* [Cristianismo Hoje]. Um dos maiores benefícios citados é que as crianças educadas em casa sofrem menos pressão de seus pares que aquelas das escolas públicas. Há elementos de bom senso nessa afirmação — e, como veremos no Capítulo 6, numa série de outras afirmações feitas pelos defensores do ensino doméstico — uma vez que não é só a direita religiosa que tem sérias preocupações com as influências da cultura dos pares e das realidades às vezes perturbadoras da vida em nossas escolas, principalmente depois de coisas como os muitos tiros dados num grande número de estabelecimentos de ensino.

Mas é aquilo que acompanha esses elementos de bom senso que pode fazer a gente parar para pensar. Nas palavras do presidente do setor estadual de Washington da Moral Majority [Maioria/Maioridade Moral], a educação secular é uma "monstruosidade atéia". Por isso, "todo cristão renascido nos Estados Unidos [deve] tirar seus filhos das escolas públicas". Ele segue em frente, condenado o currículo das escolas públicas e insistindo na retirada de materiais "imorais". "Assim como não acho que uma criança negra deva ser obrigada a ler Mark Twain por causa da palavra 'negro', os cristãos religiosos não devem ser forçados a ler livros ofensivos a eles". Escolheu uma série de exemplos desses livros perigosos, dentre os quais *O Mágico de Oz* e *O Diário de Anne Frank*. O primeiro "aceita a prática da feitiçaria", o segundo "promove a crença de que todos os caminhos levam a Deus".[48]

Esses temores, embora talvez articulados de uma forma que talvez pareça muito extrema para muitos evangélicos menos agressivos ideologicamente, pode explicar uma das razões pelas quais a pesquisa recente concluiu que o *Focus on the Family* [Foco na Família] — movimento extremamente conservador liderado por James Dobson, surgiu como a mais popular das associações entre o clero cristão conservador.[49] Na verdade, o *Focus on the Family* talvez seja mais influente agora numa série de planos do que a enfraquecida *Christian Coalition* [Coalizão Cristã]. O fato de obter rendimentos anuais de mais de 100 milhões de dólares é um indício do apoio generalizado que recebe.[50]

*Focus on the Family* não está sozinho, evidentemente. Entre outras, a *American Family Association* [Associação Americana da Família] do reverendo Don Widmon (que já teve o nome de *National Federation for Decency* [Federação Nacional em Prol da Decência]; note também a presença da palavra *família*), e o AFA *Law Center* [Centro de Direito AFA] associada a ela têm estado em atividade no sentido de processar editores de livros didáticos por sua defesa da feitiçaria e de outras crenças "anticristãs". Junto com *Focus on the Family*, o *Eagle Forum* [Fórum da Águia], *Citizens for Excellence in Education* [Cidadãos em Prol da Excelência na Educação] e outros grupos questionaram agressivamente livros didáticos, currículos e sistemas escolares por suas mensagens deliberadamente anticristãs e por suas violações da separação entre Igreja e Estado, dada a promoção de valores humanistas seculares dessas escolas e textos.[51]

Uma boa parte desse ativismo tem suas raízes na retirada da oração obrigatória nas escolas pelo poder público e no que é interpretado como os ataques do governo federal mencionados acima contra academias privadas e administradas por cristãos que supostamente só querem a garantia do ensino da moralidade apropriada. A retirada da oração obrigatória na escola — embora na verdade nunca tenha sido retirada das atividades cotidianas de muitas escolas que simplesmente ignoraram a lei — é vista tanto como uma perda nacional quanto uma causa dos males que afligem a nação. A decisão do Supremo Tribunal de "tirar a oração da escola", na década de 1960, foi "um

48. Kenneth J. Heineman, *God is a Conservative: Religion, Politcs, and Morality in Contemporary America* (Nova York: New York University Press, 1998), p. 161-62.

49. Guth et al., *The Bully Pulpit*, 166. Outra descoberta interessante aqui é que um apoio significativo às ênfases de Dobson foi encontrado também entre o clero um pouco menos conservador. Obviamente, o medo em relação ao futuro dos filhos impregna uma parcela muito maior da população do que a direita religiosa.

50. Frederick Clarckson, *Eternal Hostility: The Struggle Between Theorcracy and Democracy* (Monroe, ME: Common Courage Press, 1997), p. viii.

51. Ibid., p. 39.

sinal de que Deus estava retirando sua bênção de nossa terra" e uma "grande contribuição para a desintegração moral da sociedade."[52] Levou não só à desordem social e à confusão moral, como também provocou a ira divina. O resultado tem sido a degradação dos Estados Unidos cristãos. Para Pat Robertson, esse ataque aos Estados Unidos cristãos é dirigido por Satã como parte de seu plano para um governo mundial que vai ser formado depois que "os Estados Unidos cristãos estiverem fora do caminho"[53] Embora nem todo evangélico conservador leve muito a sério o "fato" de Satã estar por trás de tudo isso, podemos ver mais uma vez as formas pelas quais são combinados a uma aliança dos Estados Unidos com Deus, seu *status* especial concedido por Deus, a possibilidade sempre presente do mal, o colapso da moralidade e a graça salvadora do envolvimento com o cristianismo em todas as nossas instituições.

Portanto, a questão da oração na escola, assim como o darwinismo e a evolução, não pode ser vista isoladamente. Está de acordo e relaciona-se com um conjunto muito maior de valores, medos e responsabilidades. O questionamento a qualquer deles é um questionamento à totalidade da posição populista autoritária. Mas a crise em torno da oração na escola fica mais complicada ainda quando combinada a algo que mencionei antes — a fundação de academias cristãs só de brancos no Sul (e em outras regiões também, em muitos casos) por pais e Igrejas conservadoras. O governo federal, depois de anos protelando, finalmente tentou acabar com a isenção de impostos que essas escolas tiveram originalmente. Aos olhos do governo, isso equivalia a um subsídio público tanto da religião quanto da segregação. Aos olhos dos defensores dessas escolas, isso também era claramente um ataque do governo tanto à liberdade de escolha dos pais quanto à liberdade religiosa.

Raça, classe e religião misturaram-se freqüentemente aqui. Diante da perda da isenção de impostos, enquanto instituições de caridade, muitos sulistas afirmaram que suas academias religiosas (mais de dez

52. Robertson, *The Turning Tide*, p. 233.

53. Pat Robertson, *The New World Order* (Dalas: Word Publishing, 1991), p. 250.



mil das quais tinham sido fundadas nacionalmente nas décadas de 1960 e 1970) não se baseavam no quesito raça. Foram criadas para evitar o humanismo secular. Portanto, a questão não era a raça, mas a religião. Como 60% dos alunos das academias do Sul vinham de famílias da classe trabalhadora ou da classe média baixa, muitos daqueles que estavam ameaçados por uma duplicação de suas contas com educação não ficaram muito satisfeitos com essa intervenção do governo também por razões econômicas. Refletindo sobre a situação, Jerry Falwell concluiu que, por causa dessas intrusões, agora "é mais fácil abrir uma casa de massagem do que uma escola cristã".[54]

Essa é, obviamente, uma situação complexa fenomenologicamente. Para os pais e o clero, as questões raciais (como, por exemplo, saber se as chances de seus filhos terem mobilidade e um desempenho melhor serão comprometidas por freqüentar escolas com uma minoria de estudantes com "rendimento baixo") combinam-se com preocupações econômicas. E essas, por sua vez, estão ligadas a temores religiosos sobre as mensagens e instituições seculares cada vez mais presentes. Repetindo: a direita religiosa costura todas essas preocupações e possibilita que a lógica racializante fique escondida por baixo de outros temas que parecem inteiramente meritórios — e não racistas — para pessoas que acreditam que sua vida e valores, assim como os de seus filhos, estão sob grave ameaça. Isso *não* a torna *menos* racista em seus resultados, mas explanações funcionais não devem ser confundidas com explanações intencionais. Para os pais e líderes educacionais, sua maneira de entender seu próprio comportamento era e é que a raça tem um papel pouco importante, ou nenhum. Evidentemente, é assim que a política em favor dos brancos em geral se impõe, de modo que a raça é a presença ausente, cuja ausência declarada mascara seu poder em nossa vida cotidiana,[55] uma questão à qual voltarei em meu capítulo de conclusão.

54. Heineman, *Gos Is a Conservative*, p. 100.

55. Ver Michelle Fine, Lois Weis, Linda C. Powell e L. Mun Wong, orgs. *Off White* (Nova York: Routledge, 1997); Richard Dyer, *White* (Nova York: Routledge, 1997), e Michael W. Apple, The Absent Presence of Race in Educational Reform, *Race, Ethnicity, and Education* 2 (mar. 1999): 9-16.

**Não estamos fazendo nada de mais**

Mas a raça desempenha, *sim*, um papel muito importante nas controvérsias declaradas dos ativistas religiosos populistas e autoritários. A história das lutas em torno do racismo é usada constantemente para justificar seus atos.

Grupos como a *Christian Coalition* não se vêem como grupos que estejam pedindo nada de mais. Na verdade, vêem-se como parte de uma longa tradição de outros que lutaram e venceram batalhas pelo reconhecimento. Para eles, exatamente como para os afro-americanos, os latino-americanos, os nativos americanos, os asiático-americanos e outros exigiram o reconhecimento de sua identidade cultural única, os evangélicos acreditam que devem receber o mesmo tipo de reconhecimento diferencial.[56]

Por exemplo: a *Christian Coalition* tem sido bastante agressiva em sua descrição dos cristãos conservadores como oprimidos. A reivindicação da "condição de vítima" é um poderoso instrumento retórico. Aumenta a legitimidade de um grupo, ao mesmo tempo que exige uma compensação. Portanto, seu papel na construção da coletividade e na apresentação de uma justificativa "moral" para ações coletivas não devem ser subestimados. Isso dá significado às ligações feitas constantemente entre o movimento pelos direitos civis e os cristãos conservadores. O nome de Martin Luther King Jr. e toda a história do movimento pelos direitos civis são invocados repetidamente pelos evangélicos conservadores como justificativa para as batalhas contra o que consideram injustiças. Para eles, é exatamente isso o que os protestantes conservadores também estão fazendo. Mais uma vez, Pat Robertson constitui um exemplo retórico eloqüente: "Na década de 1930, os afro-americanos do Sul eram classificados pelos intolerantes como 'negros', indignos de respeito; hoje são os cristãos evangélicos considerados pela mídia liberal como 'negros', indignos de respeito."[57] E embora Ralph Reed tenha sido menos direto do

56. Watson, *The Christian Coalition*, p. 171.

57. Robertson, *The Turning Tide*, p. 144. Robertson também faz referência ao sofrimento dos judeus e traça paralelos entre a opressão dos judeus sob os nazistas e as experiências contemporâneas dos evangélicos. Mas ele tem muitos subtextos anti-semitas em seus próprios escritos.



que Robertson, ele também afirma: "Não é exagero dizer que o rebaixamento dos cristãos é a última forma aceitável de preconceito nos Estados Unidos."[58]

Para esses evangélicos, um claro padrão de dois pesos e duas medidas é aplicado a eles. Se líderes dos direitos civis como Martin Luther King Jr. podiam sair do púlpito para as ruas empregando critérios religiosos e morais e usando a atividade política para mudar leis injustas, por que a *Christian Coalition* não pode fazer o mesmo? Jerry Falwell deixa isso claro ao dizer que o predecessor da *Moral Majority* foi o primeiro movimento pelos direitos civis. Afinal de contas, King levou sua mensagem "do púlpito para as ruas".[59] "Nós" não estamos fazendo exatamente o que os ativistas políticos liberais e afro-americanos fizeram durante anos? O fato de um grupo muito mais afluente, que *não* enfrentou séculos de *apartheid* sancionado pelo Estado e que não esteve sujeito a assassinatos, linchamentos nem degradação declarada, não ver que há muito poucos paralelos entre suas próprias experiências e as da população afro-americana é o que realmente precisa ser questionado aqui.

De muitas formas, o exemplo de King e do movimento pelos direitos civis é empregado com múltiplos objetivos pela direita cristã. Ao afirmar, como faz freqüentemente, que está seguindo seu exemplo ao atuar contra uma sociedade que lhes nega sua "liberdade", seus membros procuram assumir o dever de King. Isso tanto justifica seus atos *quanto* os ajuda a se proteger da impressão de serem racistas por causa dos efeitos das políticas punitivas de previdência social, educacional e penal que eles apoiam constantemente — políticas cujos efeitos diferenciais sobre o mesmo povo negro cujos líderes eles supostamente desejam imitar são simplesmente escandalosos.

Ralph Reed também afirma que o que a *Christian Coalition* fez — como em sua campanha de educação eleitoral de convencer as pessoas a votarem em candidatos conservadores — não era nada além do que qualquer outro movimento tinha feito. A única inovação era que

58. Ralph Reed, Putting a Friendly Face on the Pro-familu Movement, *Christianity Today*, abril de 1993, p. 28.

59. Heineman, *God Is a Conservative*, p. 146.

toda sede local da *Christian Coalition*, por meio de seus contatos com as igrejas locais, também se envolveu com as eleições locais, dentre as quais as mais importantes eram aquelas para a diretoria das escolas.[60] Além disso, pelo próprio fato de os contatos locais em geral não serem sacerdotes, mas leigos, essas atividades serão vistas mais provavelmente como uma reação genuinamente populista. Como disse Reed em 1990, "A comunidade cristã regrediu na década de 1980. Tentamos mudar Washington, quando devíamos ter nos concentrado nos estados. As verdadeiras batalhas de peso para os cristãos estão nos bairros, nas diretorias de escolas, nas câmaras de vereadores e na câmara dos deputados estaduais"[61] (os exemplos das diretrizes sobre livros didáticos no Kansas e no Alabama, com os quais comecei o Capítulo 4, dão credibilidade a essa posição). As vitórias em nível local ajudam a consolidar uma série de políticas mais conservadoras "pró-família" em nossa vida cotidiana — embora isso não tenha impedido os grupos religiosos conservadores de manter uma presença muito real no nível nacional e em Washington, como mostra o exemplo de seu processo de peneirar candidatos, que apresentei acima.

Quanto à queixa dos moderados de que a direita cristã assumiu o comando do Partido Republicano, Reed tem uma resposta direta. "O único crime que a Direita Cristã comete é o crime da democracia."[62] Parafraseando, passar a língua em envelopes e gastar a sola dos sapatos são coisas que todos podem fazer. Mas os críticos não demoraram em observar que o que parece um simples exercício de democracia costuma ser usado como uma campanha "sub-reptícia", onde os ativistas religiosos conservadores têm como alvo específico os eleitores "pró-família" em eleições historicamente pouco concorridas como aquelas para a diretoria das escolas.[63] Ou então defendem uma plataforma de responsabilidade fiscal, escondendo o resto de sua agenda mais agressiva até terem sido eleitos. O uso dessas táticas é negado, mas o diretor de campo da *Christian Coalition* em 1991 não melhorou

60. Watson, *The Christian Coalition*, p. 59.

61. Ibid., p. 63.

62. Ibid., p. 64.

63. Ibid.



as coisas ao dizer que a maioria das pessoas não se importa com esse tipo de eleições e não vai votar. Por conseguinte, falar para a maioria dos eleitores não faz sentido. E também não ajudou nada quando, nesse mesmo ano, o próprio Ralph Reed sugeriu que, em vez de adotar a abordagem de Jerry Falwell de comícios e eventos de larga escala na mídia, a *Christian Coalition* devia se envolver com algo como uma guerra de guerrilha: "É melhor movimentar-se sem fazer barulho, sub-repticiamente, na calada da noite".[64] Embora Reed afirme que não estava falando literalmente e que foi citado fora de contexto, as preocupações com campanhas sub-reptícias persistiram muito tempo depois de Reed sair para fundar uma empresa de consultoria política.

Os movimentos religiosos populistas e autoritários não só vêem paralelos entre eles próprios e os movimentos pelos direitos civis e pelo registro eleitoral do passado, um paradoxo dadas suas posições sobre restauração cultural enquanto um retorno a uma idade de ouro, como também vêem paralelos entre o que fazem e a luta pelo multiculturalismo. Ao contrário das afirmações de norte-americanos sem direito a voto, cujas raízes estão na Ásia, na América Latina ou na África, de que sua história nunca foi contada, há uma sensação de perda maior ainda entre muitos evangélicos. Para eles, sua história *era* central na narrativa histórica dos Estados Unidos e agora foi privada desse seu lugar central. "Os gurus universitários e a política intelectual procuraram eliminar de nossa sociedade todas as referências à nossa herança cristã, à fé de nossos pais, às realizações artísticas e literárias da civilização cristã ocidental."[65]

Tudo isso leva a um outro tipo de paradoxo. O que é isso que esses ativistas religiosos conservadores querem? Uma restauração dos "Estados Unidos cristãos"? Simplesmente o reconhecimento de sua herança, valores e crenças culturais e religiosas distintas, que lhes possibilitariam participar mais plenamente da vida pública da sociedade? A resposta mais plausível é que querem ambos. "Querem seu 'lugar à mesa' *e* querem que todos concordem com eles. Querem uma

64. Ibid., p. 64-5.

65. Pat Robertson, *The Secret Kingdom*, 2. ed. (Dalas: Word Publishing, 1992), p. 60.

nação cristã *e* liberdade religiosa. Por mais contraditório que pareça, querem guardar o bolo *e* comê-lo também".[66] É essa estranha combinação de uma série de crenças antipluralistas (somos os eleitos, aqueles que têm a verdade) e uma crença de que, nos Estados Unidos, os valores de todos devem ser tratados igualmente (somos uma minoria oprimida) que faz da história dos populistas autoritários uma questão tão complexa. O reconhecimento da complexidade não deve nos levar a ignorar os perigos muito reais associados à sua arrogância. Mas quer dizer que precisamos ouvir com cuidado os elementos de bom senso misturados aos elementos absurdos de suas posições.

### As estruturas afetivas do populismo autoritário

Como esses sentimentos contraditórios atuam no plano da vida cotidiana? A tão discutida desintegração da comunidade causada em parte por exigências e crises econômicas, pela criação concomitante do individualismo possessivo, pela mobilidade de uma população, pela perda de nitidez dos papéis de gênero idealizados etc. criou uma situação em que muita gente se sente sem raízes, anômica e isolada. A Igreja forneceu historicamente um lugar central para a construção da comunidade. Ela tem um papel mais central ainda para muita gente hoje em dia. As visões conservadoras de homogeneidade sob as leis e orientação de Deus não só ajudam na construção de comunidades sociais reais através da Igreja, como também ajudam a criar comunidades imaginárias, estruturas afetivas que ligam você a pessoas invisíveis por todo o país, pessoas que são "exatamente como eu".[67] Como Raymond Williams nos lembra, um dos pontos de apoio mais importantes da estabilidade social e da transformação social é a produção de "estruturas afetivas" que não são necessariamente conscientes, mas pressagiam limites e possibilidades importantes para a ação social.[68]

66. Watson, *The Christian Coalition*, p. 175.

67. Ver Benedict Anderson, *Imagined Communities* (Nova York: Verso, 1991).

68. Raymond Williams, *Marxism and Literature* (Nova York: Oxford University Press, 1977). Em alguns aspectos, esse conceito é parecido com o conceito de *habitus* de Bourdieu. Ver Pierre Bourdieu, *Distinction* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).



Os sentimentos populistas autoritários atuam exatamente dessa forma. Fazem determinados tipos de trabalho para as pessoas que os têm. Da mesma forma que, no passado, esse conservadorismo foi, para muitas mulheres, a promessa de comunidade, de atuação feminina e da garantia de um comportamento masculino responsável.[69] Em vez olhar com condescendência irônica para o apelo que esse populismo conservador tem para tanta gente, precisamos continuar o processo que comecei nas primeiras seções: temos de compreendê-lo. Temos de perguntar por que — em face das condições que fariam prever o oposto — grandes números de pessoas acharam nessas posições respostas para os problemas que enfrentam em sua vida cotidiana.

Esse conservadorismo baseia-se numa estrutura afetiva que pode ser vista como uma série de círculos concêntricos que são empilhados um em cima do outro e que apontam para o céu: Deus, propriedade, útero, família, Igreja, livre mercado, missão global, Deus.[70] Em muitas das interações entre esses círculos, o sentido que está por trás delas assume a forma de narrativas apocalípticas. A história é uma totalidade divinamente predeterminada. Um pessimismo extremo em relação ao presente é acompanhado de uma crença arraigada de que a crise é iminente. Mas, embora o mal esteja presente, Deus vai acabar triunfando sobre o mal. Nas palavras de Elaine Pagels, "A fé com que Cristo venceu Satã assegura aos cristãos que em suas próprias batalhas os elementos que estão em jogo são eternos e a vitória é certa. Aqueles que participam não têm como perder".[71] Essas narrativas ocupam um lugar central, por exemplo, na visão apocalítica modernizada de Pat Robertson e na versão de Ralph Reed satanizada para o consumo público. Para eles e para muitos de seus seguidores, Cristo está vindo; mas ele só pode retornar se cristãos renascidos, em vez de ficarem esperando ser "arrancados do caminho do mal", prepararem o terreno para a Segunda Vinda.[72] Posições como essas criam algo como

69. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 3.

70. Ibid., p. 6.

71. Elaine Pagels, *The Origins of Satan* (Nova York: Random House, 1995), p. 181. Ver também Michael O'Leary, *Arguing the Apocalypse* (Nova York: Oxford University Press, 1994).

72. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 9.

uma dicotomia intransponível — ou o absolutismo dos cristãos conservadores, ou o nihilismo de uma sociedade que está se desintegrando à nossa volta. Deus contra o mal; não há outra escolha.

Como os argumentos dos ativistas religiosos conservadores não são apresentados de formas que talvez muitos leitores achem aceitáveis, política ou intelectualmente, podemos ignorar exatamente os pontos onde geralmente a importância da política é maior — em nossas necessidades e temores inconscientes, em nossos próprios corpos e emoções, e na fé. Ignorar essas áreas envolve uma definição truncada demais de racionalidade. Nas palavras de um dos analistas mais perspicazes da maneira pela qual os processos de interpretação codificaram muito freqüentemente as esferas do sentimento e da espiritualidade como "irracionais e feminizadas", é importante lembrar que "parte do que aconteceu é que o cristianismo absolutista situou o sentido da vida no coração de Cristo, e não na cabeça do Homem".[73] No entanto, exatamente esse ato de situar o significado dessa maneira tem uma longa tradição retórica dentro do discurso religioso não só dos Estados Unidos, mas das nações do mundo inteiro.

Nessa narrativa da "verdade", Deus enviou seu filho para nos redimir. Desse modo, entregou-nos o seu próprio filho. Esse sacrifício, numa época em que tantas pessoas sentem que precisam mover céus e Terra para manter a família intacta, econômica e emocionalmente, cria uma poderosa conexão com o imaginário. Todas as coisas articulam-se, com os filhos proporcionando muitas vezes o nexo-chave, uma série de conexões que ligam a restauração e a legitimação de um passado imaginário, mas sagrado, de família, religião e nação num conjunto quase sensual de significados e relações conjugados. É o cristianismo lido como uma história grávida não apenas de significados passados, mas também inteiramente presentes, que liga as experiências íntimas da vida familiar e suas ameaças, as relações de gênero, a segurança econômica e emocional e tantos outros elementos num quadro coerente.[74] Dada a mistura potente da infalibilidade bíblica (a Bíblia está certa) e as ricas metáforas com que foi escrita (consigo lê-la de tal maneira que encontro nela minhas próprias dificuldades e formas de resolvê-las), não é nem um pouco surpreendente que números consideráveis de pessoas a considerem poderosa.

73. Ibid., p. 18.
74. Ibid., p. 30.



Mas por que esse poder atua de formas geralmente conservadoras para tanta gente no contexto atual? A questão de gênero é um exemplo perfeito da forma pela qual essas narrativas criam estruturas afetivas que podem dar a sensação de serem muito liberadoras pessoalmente e, no entanto, paradoxalmente, manter o jugo.

Em seu maior extremo, a posição da direita religiosa sobre o feminismo pode ser vista na afirmação que Pat Robertson fez em 1992: "A agenda feminista não trata de direitos iguais para as mulheres. É um movimento político socialista contrário à família, que encoraja as mulheres a abandonarem seus maridos, matar seus filhos, praticar feitiçaria, destruir o capitalismo e se tornarem lésbicas".[75] É exatamente esse tipo de retórica que Ralph Reed procura remodelar de maneira que a direita cristã tenha uma imagem mais moderada.

No entanto, mesmo com esse tipo de argumento, há tendências contraditórias entre as posições evangélicas conservadoras sobre as relações de gênero. Por exemplo: embora os evangélicos citem freqüentemente a Epístola aos Efésios 5.22, que diz: "Mulheres, submetam-se a seus maridos como ao Senhor", ao mesmo tempo grupos religiosos conservadores procuram ativamente mulheres de fé para desempenhar papéis importantes na mobilização para a "guerra espiritual".[76] "Mulheres altruístas", em papéis ordenados por Deus, trabalham pela causa, mas nunca devem se esquecer de sua verdadeira vocação. Essa tensão talvez seja mais bem exemplificada numa citação de Beverly La Haye, a fundadora da associação *Concerned Women of America* [Mulheres Preocupadas dos Estados Unidos], quando afirma que uma das coisas mais importantes que as mulheres podem fazer é ajudar a "restaurar a integridade".

75. Watson, *The Christian Coalition*, p. 77.
76. Diamond, *Spiritual Warfare*, p. 104-5.

Acredito que Deus tenha uma tarefa particular para toda mulher cristã realizar. Algumas podem ser chamadas a ser "o sal e a luz" de sua própria Igreja, satisfazendo uma necessidade ali. Outras podem ser chamadas a atuar na comunidade local, organizando uma manifestação antiaborto ou um protesto contra a pornografia vendida numa loja da esquina... Outras podem cumprir a vontade de Deus sendo mediadoras [em controvérsias] ou escrevendo cartas....

> Mas gostaria de advertir aquelas mulheres que são, por natureza, "ativistas". Se vocês são casadas e têm filhos pequenos, devem saber onde está sua responsabilidade primordial [...] Sua "vocação" nesse momento de sua vida será localizada e centrada dentro de sua família. Se viajar e perder os próprios filhos, não cumpriu a principal vontade de Deus para você nesse momento — que é educar os seus filhos.[77]

Portanto, para os mais conservadores dos líderes populistas autoritários, como LaHaye, as mulheres não podem servir Deus e o feminismo ao mesmo tempo. Nem, como veremos, podem aceitar a homossexualidade ou o aborto. Qualquer aceitação dessa "imoralidade" é o resultado da aceitação da "maior mentira de Satã" — a evolução — por parte dessa sociedade. "A verdade de Deus é que nascemos pela mão de Deus.... Ao duvidar da verdade de Deus sobre a criação, nós mesmos criamos uma onda gigantesca que vai destruir os nossos próprios alicerces."[78]

Observe o que está sendo dito aqui. Está diretamente ligado à minha discussão anterior no Capítulo 4 do que está por trás dos eventos recentes na educação do Kansas. Não é que a evolução e seu ensino sejam um elemento ao qual esses conservadores têm objeções a fazer. De maneiras fundamentais (desculpe o *entendre* duplo), é um dos alicerces mais *centrais* de todo o seu mundo. Fomos *feitos* pela mão de Deus. O que nos dá valor é esse fato; é ele que produz os esteios de nossa crença na autoridade bíblica. Ele determina nossas responsabilidades para uns com os outros e com a natureza. Diminuir

77. Beverly LaHaye, Women Restoring Righteousness, *Judgement at the Gate: A Call to Awaken the Church*, Richie Martin (org.), (Westchester, IL: Crossway Books, 1986), p. 35, 38.

78. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 37.



isso significa nada menos do que questionar os próprios alicerces de todo o nosso mundo. "Sabemos que a verdade de Deus só se encontra na palavra de Deus. Temos de defender essa verdade em nossos lares, em nossas escolas e em nosso país."[79]

Como eu saberia o que fazer, como poderia ser guiado através de uma época de caos, fluidez e perigo se Deus não me desse — como a uma criação especial — princípios éticos que me tornassem altruísta, disposto a me sacrificar — como Deus fez com seu único filho — em meu compromisso de agir como o servo fiel de Deus? Para os populistas autoritários, esse altruísmo, esse sentimento de ser alguém que faz sacrifícios, de ter se voltado para Deus e seus valores, possibilita à pessoa acreditar realmente que ela não é culpada de manipulação política, de ódio nem de racismo. O altruísmo e a verdade fundem-se de forma poderosa nessa dupla, formas que são mais poderosas ainda para muitas mulheres conservadoras. Gostaria de falar mais sobre esse tópico, porque as relações de tudo isso com construções particulares de gênero e dos papéis das mulheres são intrincadas e parte integrante das estruturas afetivas que ajudam a definir identidades no interior das comunidades religiosas populistas e autoritárias.

A estrutura da maternidade é exemplar nesse sentido. A maternidade é uma responsabilidade sagrada. Com os séculos de luta das mulheres tanto por reconhecimento quanto por redistribuição, não só houve transformações nas identidades masculinas (embora não suficientes), como também isso gerou uma crise na identidade idealizada de muitas mulheres tradicionais. Essa crise abriu espaço para a religião absolutista. Um número considerável de mulheres tornou-se religioso para "aplacar a angústia, o sofrimento e as esperanças das mães."[80] Não é de surpreender que a (re)construção de visões da maternidade sagrada com base religiosa seja

> feita exatamente onde grande parte do desprezo e repugnância da sociedade secular concentrou-se historicamente, pois as mães são ao mesmo tempo idealizadas e desprezadas. Nesse quadro religioso, os filhos

79. Ibid.

80. Julie Kristeva, Women's Time, *Signs* 7 (outono de 1981): 13-35.

> tornam-se instrumentos de uma identidade garantida, sagrada, para mulheres que têm um temor profundo e realista de que, sem essa garantia, serão inevitavelmente julgadas em relação aos homens e consideradas deficientes. Então elas e seus filhos serão abandonados, correndo grande risco numa sociedade baseada na competição masculina, quer construída pelos teóricos do livre mercado, quer por instituições liberais.[81]

Portanto, esse senso de maternidade sagrada também foi empregado como um conjunto de recursos intelectuais e emocionais para combater o movimento em direção a coisas como creches institucionalizadas. Esse tipo de solução para nossos filhos rompe os laços entre pais — principalmente mães — e filhos e são em sua maior parte interesse dos "yuppies" ou dos engenheiros sociais do Estado.[82] Como argumenta a cristã conservadora Connie Marshner, "paternidade e maternidade social" não estão "de acordo com o plano de Deus para a criação dos filhos". Pode ser que "a paternidade e maternidade sociais tenham a capacidade de assumir belas formas", mas — usando as palavras de Shakespeare — Marshner segue em frente e nos lembra de que "o Diabo também tem a capacidade de assumir belas formas".[83]

A maternidade sagrada depende ela mesma da sacralidade da família nuclear, a unidade escolhida por Deus. Mas a sacralidade da maternidade e a sacralidade da família não andam sozinhas. São uma contraparte crucial de outra coisa divinamente inspirada e da natureza humana (lembre-se, fomos criados à imagem de Deus, de modo que a natureza humana é ela própria divina). Esse elemento adicional é a livre empresa. A justificativa para isso pode ser encontrada, segundo Pat Robertson, no Oitavo Mandamento: "Não roubarás". Isso encarna o reconhecimento divino da santidade da propriedade. Deus "proíbe que um cidadão tome o que pertence a outro cidadão". O

81. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 39-40.

82. Ibid., p. 41.

83. Connie Marshner, *Can Motherhood Survive?* (Brentwood, IN: Wolgemuth & Hyart, 1990), p. 2.



mandamento diz para não tirarmos dos ricos e darmos aos pobres. A mensagem bíblica é bem clara: "O que um homem acumulou [é] seu. Na ordem divina, não há sistemas de redistribuição da riqueza de acordo com os quais o governo obriga cidadãos produtivos a dar o fruto de seus trabalhos, conseguido com muita dificuldade, para aqueles que não são produtivos".[84]

Assim, para muitas dessas pessoas, as grandes empresas são uma "extensão natural" da lei de Deus. Nosso dever moral e religioso para com o resto do mundo é exportar a "livre empresa" desregulamentada por todo o globo. Nessa dupla, como em outras que se mostraram significativas no discurso religioso conservador, o discurso da grande empresa e o discurso religioso são costurados juntos, cada qual legitimando o outro. Aqui, a família tradicional e os valores religiosos precisam ser globalizados e, no plano de Deus, isso só pode se realizar com o avanço do capitalismo multinacional. O capitalismo das grandes empresas e a exportação da cultura norte-americana agora são definidos abertamente e sem pedidos de desculpas como uma das mais elevadas expressões da vontade de Deus, a expansão missionária de sua cultura para o resto do globo.[85] A natureza humana *é* o mercado. e a expansão desenfreada desse mercado para todas as nações do mundo (e finalmente para as escolas, como vimos), é a vontade de Deus. As identidades e suas crenças e práticas concomitantes que não são disciplinadas segundo a lógica do mercado são, portanto, em essência, também atéias. Portanto, muitas idéias neoliberais podem ser facilmente conectadas a essa série de sentimentos, desde que tenham um fundamento bíblico.

Nas palavras de Michael Novak, "economista moral" católico e conservador, que muitas vezes concorda com as crenças dos evangélicos protestantes da direita, "A iniciativa econômica pessoal é um direito humano fundamental de todo homem e mulher".[86] Para Novak,

84. Robertson, *The New World Order*, p. 241. Ver também Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 43.

85. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 219.

86. Michael Novak, *This Hemisphere of Liberty* (Washington: American Enterprise Institute, 1992), p. 33.

a responsabilidade moral requer a criação de riqueza, ela própria a única verdadeira garantia de liberdade e democracia. Portanto, seu conselho a "cristãos e judeus jovens, inteligentes, ambiciosos e moralmente sérios" é o seguinte: "Terão mais condições de salvar sua alma e de servir a causa do Reino de Deus em todo o mundo restaurando a liberdade e o poder do setor privado do que trabalhando para o Estado".[87]

Isso está intimamente ligado a algo que discuti antes, a política da brancura, pois há quase sempre um subtexto racial aqui. Isso fica evidente no fato de que para muitos norte-americanos de origem européia, ser de classe média é algo que se define em parte por não ser negro. A ausência de afro-americanos é o que torna um bairro um "lugar decente para se viver".[88] "Eles" (os negros) tendem a ser tutelados pelo Estado. Não são eficientes, nem produtivos, enquanto "nós" somos. Embora todos nós sejamos filhos de Deus, alguns de nós — principalmente certas pessoas de cor — só podem ser salvos se soltarmos o mercado em cima deles. Aqui também religião, mercados, antiestatismo e uma lógica racializada e racializante fundem-se todos de tal forma que é a vontade de Deus que negros, vermelhos e mulatos pobres transformem-se em cidadãos seguros de si mesmos, "exatamente como nós".[89] O fato de os subsídios e isenções de impostos do governo à classe média e aos ricos serem *muito mais* extensos do que todos os programas combinados de assistência aos pobres não faz parte dessa maneira de se ver.

Se o Outro é racializado, ela ou ele também é sexualizado. E assim a política corporal fornece outro elemento-chave dessa estrutura afetiva. A homossexualidade é uma ameaça à sagrada família e aos papéis de gênero que a constituem e que foram determinados por Deus. Pode poluir a cabeça das crianças e sua identidade enquanto cristãos. As próprias escolas são locais perigosos aqui, porque estão promo-

87. Michael Novak, *Toward a Theology of the Corporation* (Washington, DC: American Enterprise Institute, 1981), p. 34.

88. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 44.

89. Como argumento em *Cultural Politics and Education*, ter o trabalhao remunerado é o sinal de identificação da cidadania plena em nossa sociedade, a menos que se trate de uma mãe branca. Ver Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996).



vendo claramente a agenda *gay*. Os recursos que deviam ser destinados a elevar os padrões, a prevenir a violência, a assegurar que os professores sejam qualificados e muito mais, em nossas escolas dominadas pelas crises, estão sendo desviados para sustentar a educação sexual e uma agenda de imoralidade. Isso só pode ser detido se a educação sexual dedicar-se a um único tema — a abstinência — e se essas questões "privadas" forem deixadas por conta da família. Valorizar o "privado" — com todas as contradições que isso implica — torna-se crucial para a estruturação do quadro de referências interpretativo de uma pessoa.

Mas a santidade da vida privada não se estende aos *gays*. Eles podem ser "curados", trazidos de volta para o ninho das sagradas relações de gênero definidas pelas normas e valores de uma heterossexualidade compulsória. Em vez de interpretar suas ações como formas de intolerância e de discriminação, os ativistas conservadores que defendem esse tipo de política vêem-se atuando de uma forma inteiramente meritória. Estão agindo assim por causa do amor profundo que sentem pelos filhos e por causa de uma convicção religiosa em que amar o "pecador" significa trazê-lo de volta para uma aliança com Deus, a qual está verdadeiramente de acordo com o destino da nação.

Como muitos dos sentimentos da direita religiosa, essa lógica também se baseia num compromisso sério de "ser justo com todos". A "agenda *gay*" é vista como um ataque aos direitos religiosos. Igualmente importante, garantir as proteções dos direitos civis a *gays* e lésbicas dá-lhes o direito de usar a lei para dizer que os homossexuais são uma minoria legítima e merecem as proteções concedidas às minorais raciais, às mulheres e outros grupos. Obrigaria as escolas a ensinarem às crianças que *gays* e lésbicas são "bons". Dessa forma, os direitos constitucionais de pais e filhos que alimentam crenças religiosas e acham a homossexualidade repulsiva são, eles próprios, abolidos das escolas.[90] Uma percepção bem sintonizada do que eles vêem como justiça democrática fornece um elemento importante dessa construção intelectual/emocional.

90. Ibid., p. 99.

Compreender esse senso de justiça não deve nos fazer perder de vista a hostilidade que orienta a maior parte dele. Uma parte da retórica *antigay* assume formas muito extremas e pode e tem sido usada para justificar assassinatos. Considere a seguinte afirmação feita pelo ativista *antigay* Paul Cameron sobre a *Christian Broadcasting Network*. Baseando-se supostamente num dos fundadores da nação, Cameron disse: "Pensem em Thomas Jefferson, um de pensadores mais liberais do mundo ocidental. Ele disse numa frase respeitada que os homossexuais devem ser castrados. Disse que as mulheres homossexuais deviam ter um buraco de uma polegada feito na cartilagem de seu nariz".[91] Embora outros evangélicos conservadores assumam posições menos violentas, e até Jerry Falwell tenha se encontrado recentemente com representantes dos movimentos *gay* e lésbico para tentar diminuir a hostilidade declarada, é claro que para muitos ativistas religiosos conservadores o "pecado" da homossexualidade precisa ser punido e erradicado. Na verdade, o HIV/Aids, por exemplo, é visto não apenas como uma punição aos *gays*, como também uma punição de Deus à sociedade como um todo porque essa sociedade tolerou a "perversão" da homossexualidade. "Nós" (a Igreja e os "bons" cristãos) devemos combater a aceitação social da homossexualidade, "não só em termos de pressionar para haver exames ou até de isolamento dos *gays*, como em termos de ação maciça para impedir inteiramente a atividade não-monogâmica e não-heterossexual."[92] Devemos fazer isso por amor ao homossexual e por amor a essa sociedade. De que outra forma eles e essa sociedade que tanto amamos podem ser salvos?

Um boa parte dessas estruturas afetivas gira em torno de algo cujo melhor nome seria "americanismo de gente simples", uma identidade com suas raízes no solo populista e libertário do Sul e do Ocidente. Também haure sua força nas tradições pentecostais com sua própria base na ética do trabalho, na responsabilidade pessoal e nos valores tradicionais. Embora esse americanismo de gente simples tenha sido freqüentemente racista em períodos anteriores do populismo, também se concentra numa crítica às elites (lembre-se, por exemplo, de que eu disse que o termo *rednecks* — agora pejorativo — tem suas origens no orgulho feroz com que muitos agricultores e membros da classe trabalhadora do Sul se diferenciavam daqueles que trabalhavam em empregos onde seus pescoços não ficavam vermelhos com o sol). Nas décadas de 1960 e 1970, essas críticas passaram a ser feitas cada vez mais às pessoas de cor, às feministas, aos sindicatos, às elites urbanas, aos "liberais" e ao Estado.[93] Na verdade, não acho possível compreender a sedução das mensagens populistas autoritárias se não percebermos a corrente subterrânea de uma dura crítica moral ao elitismo que as impregnam. Isso responde a um profundo descontentamento popular em relação às direções que nossa cultura tomou,[94] um descontentamento que é, ele próprio, parte de uma economia moral que parece justa quando expressa pelos conservadores religiosos.

91. Diamond, *Spiritual Warfare*, p. 102.

92. Ibid., 103.



A partir do que eu disse nesta seção, deve estar claro que as estruturas afetivas subjacentes a tudo isso são tensas e contraditórias, mas proporcionam realmente significado e cimento emocional que dão às pessoas um lugar definido num mundo incerto. Encarnam certas tendências. A primeira é o horror à mistura, um binômio de pureza e perigo. A segunda é o medo da solidão. A terceira, a intensa ansiedade sobre a possibilidade de que a igualdade venha a produzir uniformidade. Esses elementos levam a uma economia emocional em que tipos específicos de "circuitos de solidariedade" são produzidos e reforçados. O mundo deve se tornar uma perpétua aldeia global em que todos conhecem o seu lugar e onde as hierarquias baseiam-se no plano de Deus. Mas esses não são exatamente quaisquer circuitos de solidariedade; são circuitos de solidariedade *preferencial*. A visão absolutista e limitada da democracia de acordo com a lei de Deus transforma a democracia numa "religião patriótica" exclusiva.[95] As mulheres, os *gays* e lésbicas, as pessoas de cor, os pobres, os destituídos e os oprimidos — para eles não há solução através do Estado. A fé vai resolver tudo. Talvez Michelle LeDoeuff esteja certa ao dizer que es-

93. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 22.

94. Allen Hertzke, *Echoes of Discontentt* (Washington, DC: Congressional Quarterly Press, 1992), p. xv.

95. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 185-86.

sas estruturas afetivas servem de base a "estruturas de vassalagem que são tão antidemocráticas quanto possível".[96]

## Como o ódio pode parecer tão bom?

As estruturas de vassalagem podem conter elementos que criam formas equivocadas de reconhecimento para aqueles que participam delas, as quais fazem a pessoa sentir-se *poderosa* mesmo diante de sua própria perda de poder, e principalmente diante daqueles que esses discursos definem como o Outro. Para a maioria dos evangélicos conservadores, eles próprios são gente "boa", "americanos da gema" que lutam pelas coisas das quais o resto de nós desistiu. São os defensores de todos nós. Seu poder, sua disposição em defender encarniçadamente os princípios morais coloca-se entre nós e o que certamente será um futuro sinônimo de desastre. É exatamente sua "bondade" o principal elemento de seu reconhecimento equivocado. Linda Kintz faz a que talvez seja a mais significativa das perguntas nesse sentido: "Como o ódio pode parecer tão bom?"[97]

Embora não dê uma explanação completa, Kelly afirma que uma das razões pelas quais as religiões conservadoras têm crescido é exatamente o seu rigor. O fato de serem tão exigentes significa que oferecem às pessoas um rico conjunto de significados. Os grupos religiosos menos exigentes requerem menos sacrifícios e menos disciplina e, por isso, têm menos condições de parecer relevantes em todos os aspectos da vida de uma pessoa.[98] Isso é verdade numa certa medida, pois uma das façanhas memoráveis do evangelismo conservador moderno é seu controle estratégico de parte do rígido absolutismo fundamentalista e de sua separação do mundo. Ao reduzir o nível do rigor e criar uma atmosfera do que poderia ser chamado de Igrejas "cordiais", o evangelismo possibilita à pessoa caminhar pela corda esticada da religiosidade em todas as esferas da vida. Ajuda a pessoa a lidar com a tarefa

96. Michèlle LeDoeuff, *Hipparchia's Choice* (Cambridge: Blackwell, 1991), p. 313.
97. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 271.
98. Dean Kelly, *Why Conservative Churches Are Growing* (Nova York: Harper & Row, 1972).



de não se manter pura por estar afastada do mundo, mas por entrar nele e transformar a própria alma deste mundo.[99]

Essas ações aumentam sua vitalidade, sua sensação de ser ao mesmo tempo tradicional *e* moderna. A própria falta de um credo oficial único, dirigido por uma forma organizacional central, permite ao evangelismo conservador criar "um espaço de identidade significativa". Durante o processo, também oferece outro tipo de espaço. Por sua própria natureza de movimento de identidade transdenominacional, caracteriza-se por ser uma rede frouxa e bem aberta estruturalmente. Isso lhe permite a geração de líderes empreendedores e criativos. Mas também dá às pessoas identidades e posições subalternas, que refletem a definição que as próprias pessoas têm de si mesmas enquanto indivíduos que fizeram a escolha pessoal de nascer outra vez.[100] Como interpretar minhas ações como odiosas e autoritárias se estou tão profundamente comprometido com a opção pessoal e com a busca da "verdade"?

Embora grandes números de cidadãos talvez achem uma posição dessas muito arrogante e agressiva, paradoxalmente isso confirma a correção do evangelismo para seus seguidores. Christian Smith afirma que, em vez de ameaçar seu crescimento, o evangelismo, na verdade, se fortalece com as tensões e conflitos que seu engajamento com o mundo público engendra. É exatamente esse engajamento que mantém sua vitalidade, que lhe dá sentido e identidade.[101] Isso está ligado às maneiras pelas quais "eu" e "os outros" são produzidos socialmente. "As identidades coletivas dependem muitíssimo do contraste e da negação para existir. Os grupos sociais descobrem o que são, em grande medida, descobrindo o que não são."[102] Essas identidades não são necessariamente estáveis. Estão sendo constantemente reproduzidas simbólica e socialmente pelas interações cotidianas da pessoa, interações que marcam constantemente as diferenças entre os que estão dentro e os que estão fora, entre "nós" e "eles". Nos termos

99. Ibid., p. 85.
100. Ibid., p. 87.
101. Christian Smith, *American Evangelicalism*, p. 89.
102. Ibid., p. 91.

de Bourdieu, quase todos os símbolos e práticas culturais atuam no sentido de reproduzir distinções entre sujeitos coletivos. No caso do crescente movimento conservador evangélico, essas distinções possibilitam que as identidades sejam criadas e reforçadas.[103]

> Isso tem sido descrito como uma espécie de "DNA cultural" do evangelismo. Toda a história, teologia e identidade da tradição evangélica reflete limites culturais muito nítidos em relação aos não-evangélicos; uma zelosa responsabilidade de converter e transformar o mundo exterior segundo a imagem da pessoa. E uma percepção aguda das ameaças e crises externas, vistas como ameaçadoras para o que é considerado verdadeiro, bom e valioso.[104]

Isso significa que o evangelismo depende, para sua própria existência, de um "exterior constitutivo". Seu próprio sentido e identidade exigem que existam aqueles que são imorais, preguiçosos, uma carga para o Estado, maus, humanistas seculares ou os que não foram salvos. É exatamente esse binômio que dá significado aos mais fundamentais conjuntos de estruturas interpretativas. É uma das razões pelas quais os evangélicos têm algumas simpatias muito reais pelas posições neoconservadoras sobre a importância do caráter e da virtude —, mas apresso-me em acrescentar que não necessariamente pela crença alimentada por muitos neoconservadores de que os currículos nacionais e estaduais, a melhoria do padrão de qualidade e as provas rigorosos sejam o caminho a seguir.

Não entenda essa frase como uma afirmação negativa sobre a religião evangélica em geral. Não quis deixar implícito que essas afiliações religiosas são construídas em torno de uma falsa consciência que, de algum modo, resolve erroneamente as tensões relativas à identidade no mundo moderno / pós-moderno.[105] Não há nada de novo

103. Bourdieu, *Distinction*, Ver também Smith, *American Evangelicalism*, p. 96-97.

104. Smith, *American Evangelicalism*, p. 121.

105. Empreguei uma boa parte do tempo argumentando especificamente contra os usos conceituais e políticos de idéias como falsa consciência. Ver, por exemplo, Michael W. Apple, *Education and Power*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1995) e Michael W. Apple, *Official Knowledge*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 2000).



na tentativa do evangelismo de fazer isso. Quase todos os movimentos religiosos tentaram constantemente criar comunidades de significado, memória e ligação. Essa é uma das formas pelas quais proporcionam uma base primária para dar sentido ao mundo. Assim como no início de sua história, o renascimento do ativista evangélico dá-se num momento em que as pessoas estão sentindo alienação e falta de raízes, isolamento e sentimentos de insignificância.[106] O que teria de ser explicado não é o renascimento do evangelismo ativista, e sim se ele *não* tivesse acontecido.

No entanto, embora grande parte disso fosse de se esperar, o evangelismo conservador baseou-se, expandiu-se e em parte transformou esses exemplos iniciais de mobilização religiosa de várias maneiras. Pegou temas existentes e transmutou-os criativamente de tal forma que os elementos conservadores vieram para o primeiro plano. Essas alterações criativas — alterações que estão conectadas a significados históricos e, apesar disso, foram remodeladas de formas extremamente vigorosas — podem ser vistas nas maneiras pelas quais o evangelismo conservador ressoa e conecta-se a definições norte-americanas profundamente arraigadas de individualismo em nossa vida cotidiana. Como eu disse antes, as forças da restauração conservadora e da modernização conservadora têm tido um sucesso estrondoso no sentido de alterar nossas idéias sobre democracia e cidadania. Despolitizaram-nas em parte — e depois as repolitizaram em torno de visões extremamente conservadoras, tranduzindo formas coletivas anteriores para a linguagem do consumo e da escolha. O evangelismo é, ele próprio, uma resposta a isso e uma reprodução e extensão disso. Assim como vimos em minha discussão dos primórdios de sua história, o evangelismo oferece uma coletividade, ao mesmo tempo que faz dela o resultado da *escolha* individual ativa. Isso fica claro na seguinte passagem:

> Para... os norte-americanos modernos, o critério supremo da validade da identidade e do modo de vida é a escolha individual. É ao escolher um produto, um par amoroso, um modo de vida ou uma identidade

106. Smith, *American Evangelicalism*, p. 117.

que a pessoa faz dessa escolha algo seu, pessoal, especial, significativo — não "apenas" algo que a pessoa herda ou assume. Na epistemologia do valor da cultura norte-americana moderna, acreditar, querer ou fazer algo simplesmente porque é o que seus pais acreditam, ou o que seus amigos querem, ou o que uma outra pessoa qualquer deseja é considerado inferior e sem autenticidade.... É [uma atitude] provinciana, submissa e artificial. Todas essas coisas devem, ao contrário, ser personalizadas e substancializadas pela escolha individual. Mesmo que (como muitas vezes acontece) a pessoa escolha o que já estava herdando ou assumindo, é só pela observância da escolha individual — real ou ritualizada — que ela se torna "verdadeira" e pessoalmente significativa.[107]

Podemos ver o poder desses valores num movimento baseado na fé, onde um dos atos mais importantes é fazer uma "opção pessoal por Cristo", é "renascer" por meio de uma experiência de conversão individual.[108] Fazer uma "opção por Cristo" valida o individualismo — e, por isso, ele não pode ser opressivo para outros, uma vez que se baseia num valor fundamental que supostamente garante a liberdade nos Estados Unidos — e, ao mesmo tempo, assegura uma identidade dentro de um movimento maior. Essa é uma forma profundamente criativa de lidar com as contradições e tensões das identidades populistas e autoritárias de hoje. E permite que aquilo que muitas vezes se baseie no ódio pareça amor.

Isso está intimamente ligado a outro elemento das estruturas afetivas que descrevi antes, o antielitismo. Essa não é só uma perspectiva sociológica, mas também uma perspectiva epistemológica. Reconstrói nossa compreensão da "verdade". A verdade é simples e clara, ao contrário das opiniões da "praga dos especialistas" sobre, por exemplo, governo, direito, mídia e educação. Essa posição alimenta-se da hostilidade dos populistas para com os especialistas e sua suposta crença de que nossos problemas são complexos demais para as soluções do bom senso que tem a maioria dos cidadãos comuns.[109]

107. Ibid., p. 103.
108. Ibid., p. 104.
109. Watson, *The Christian Coalition*, p. 146.



Estrategicamente, esse elemento é mais importante do que muitos de nós gostariam de admitir. Como os instrumentos críticos e desconstrucionistas empregados, digamos, pelo multiculturalismo crítico, essa visão da verdade como bom senso oferece um vocabulário muito convincente para descrever e combater opressões percebidas. No entanto — e isso é crucial — embora a crítica social e cultural dos primeiros se baseie no que costuma ser um vocabulário novo e difícil extraído da teoria crítica e do pós-modernismo, por exemplo,[110] os conservadores cristãos falam em termos familiares. Pedem à sua clientela que use instrumentos que ela *já possui* — uma sólida fé cristã e bom senso. Quer gostemos, quer não, isso lhes dá uma vantagem funcional e tática.[111] Isso se liga às críticas que fiz no Capítulo 3 sobre a "pedagogia crítica". É necessário pensar direta e estrategicamente na vantagem tática que a familiaridade dá à direita populista e autoritária, e não ignorá-la.

### A transformação de palha em ouro

Nenhum esforço da imaginação pode nos levar a pensar que as implicações dessa "fala direta" são insignificantes. Essa vantagem não está deixando de ser usada. A direita religiosa não tem sido e não é estática. Está em movimento constante, envolvida em "reivindicar e em revigorar temas, tradições e práticas esquecidos ou adormecidos", ao mesmo tempo que gera freqüentemente novos temas e práticas. Em suas interações com o mundo e em seus modos de interpretação, como demonstrei aqui, esses grupos têm tido um talento enorme ao "usar instrumentos quintessencialmente modernos para fortalecer e promover suas visões de mundo e modos de vida tradicionais."[112] Nas palavras inteligentes de um comentarista, os movimentos religiosos evangélicos são mais do que capazes de se aproveitar dessas vantagens e de "transformar a proverbial 'palha em ouro'".[113]

110. Ver, por exemplo, Peter McLaren, *Revolutionary Multiculturalism* (Boulder: Westview, 1997).
111. Watson, *The Christian Coalition*, p. 148.
112. Smith, *American Evangelicalism*, p. 100.
113. Ibid.

Embora esse talento não deva ser mais surpreendente para nós, dado o que mostrei nestes capítulos, deve nos fazer tentar mais ainda compreender os elementos criativos que servem de pontos de apoio para as estruturas afetivas e identidades desse movimento. Se não fizermos isso, as instituições de nossa sociedade podem encarnar um conjunto de valores que talvez não sejam cheios de amor — nem evangélico, nem de qualquer outro tipo. Embora Pat Robertson não fale em nome de todas as muitas comunidades evangélicas, conservadoras ou não, suas afirmações sobre o lugar da religião na vida pública e em nossas escolas ajudam a esclarecer as razões de preocupação. Para ele, a atual separação entre Igreja e Estado é um "escândalo intelectual". Por causa de nossos filhos, temos de trazer Deus de volta para as salas de aula, lares e empresas dos Estados Unidos. O fato de os ateus terem direito à cidadania não deve ser empregado para dizer que "os 94% de nós que acreditam em Deus têm o dever de desmantelar toda a nossa afirmação pública de fé só para agradar uma minoria diminuta que não acredita em nada".[114] O tom dessa frase gera muitas razões de preocupação.

Mas, mesmo com essa retórica, precisamos ser justos. Há impulsos religiosos que são mais conservadores ainda que aqueles que discutimos até agora. Eles vão do movimento reconstrucionista a grupos extremamente racistas e às vezes bastante violentos da extrema direita, como os neonazistas, os seguidores da Christian Identity [Identidade Cristã], the Order [a Ordem] e outros.[115] Embora eu não tenha a menor intenção de minimizar os perigos dos grupos radicais paramilitares e racistas — dada a longa e sangüinária história de suas ações nos Estados Unidos e dada a recente enxurrada de assassinatos racistas aqui —; sua própria presença faz as posições dos grupos religiosos ultraconservadores parecerem mais "corrente dominante". Isto é, sua existência dá legitimidade a grupos religiosos conservadores que, de outro modo, seriam vistos como além das fronteiras da aceitabilidade pública geral. Um caso em pauta aqui é o reconstrucionismo cristão.

114. Watson, *The Christian Coalition*, p. 38.

115. Para um retrato detalhado das pessoas envolvidas com esses grupos racistas e militaristas, ver Raphael Ezekiel, *The Racist Mind* (Nova York: Penguin, 1995).



O movimento reconstrucionista tem relativamente poucos adeptos, mas sua linguagem e princípios têm cada vez mais influência entre os cristãos carismáticos, os defensores do ensino doméstico e a direita religiosa. A essência do reconstrucionismo gira em torno do "pressuposicionalismo", a idéia de que a única forma de compreender a realidade é através da lente da Bíblia. Portanto, a Bíblia é *o* texto que rege a educação, o direito, o governo e todas as outras áreas da vida pública e privada. A família, a Igreja e o governo dependem todos da aliança feita com Deus. De acordo com essa aliança, a família nuclear é a unidade básica. Esposas e filhos submetem-se ao chefe, ao marido. Mas este, por sua vez, submete-se a Jesus e às leis de Deus como mostra o Antigo Testamento com detalhes. Todas as formas de governo civil só existem para implementar as leis de Deus. Desse modo, a família, a Igreja e o governo estão sob a lei de Deus, a "teonomia".[116] Portanto, a visão de mundo bíblica não deve ser aplicada somente a essas questões morais controvertidas como pornografia, homossexualidade, aborto ou o saber que é considerado oficial nas escolas, e sim, como observou um teólogo reconstrucionista, em sua condição de povo eleito por Deus, "a meta cristã para o mundo é o desenvolvimento universal de repúblicas teocráticas bíblicas, nas quais toda área da vida é redimida e colocada sob a autoridade de Jesus Cristo e os preceitos da Lei de Deus".[117]

Nas palavras de um pastor, "Temos a palavra de Deus.... Às vezes o princípio tem precedência sobre leis tolas".[118] Num tom semelhante, uma líder da *Concerned Women for America* escreve que a "separação entre Igreja e Estado é uma frase mentirosa. Nosso país foi

116. Clarkson, *Eternal Hostility*, p. 78-79.

117. Ibid., p. 78. Entre as figuras mais importantes desse movimento estão as seguintes: Rousas John Rushdoony, autor do texto definidor *The Institutes of Biblical Law* (Phillipsburgh, NJ: Presbyterian and Reformed Publishing, 1973); Gary North do Institute for Christian Economics, e Gary De Mar, presidente da editora reconstrucionista American Vision, que edita livros destinados basicamente ao uso em escolas cristãs e por crianças educadas em casa. Rushdoony é uma das forças ideológicas básicas por trás do ultradireitista Partido dos Contribuintes Norte-Americanos e faz parte da diretoria do Conservative Caucus de Howard Phillips. As conexões ocultas entre as mobilizações políticas direitistas em torno dos impostos e o apoio irrestrito à privatização, por um lado, e grupos religiosos de extrema direita, por outro lado, é importante.

118. Clarkson, *Eternal Hostility*, p. 8.

fundado sobre os princípios bíblicos e precisamos voltar para Deus e seus preceitos."[119]

Embora não seja o único a alimentar essa crença, o elemento fundamental do apelo reconstrucionista é o ataque às escolas públicas. Um dos mais ardorosos desses críticos é Gary North, que escreve o seguinte: "Enquanto a esmagadora maioria dos cristãos não tirar seus filhos das escolas públicas, não haverá possibilidade de criar uma república teocrática".[120] Para essa ala do movimento, a tarefa não é melhorar as escolas públicas, e sim — em última instância — fechá-las. Insistindo com os cristãos conservadores para tirar seus filhos da escola *e* fazer parte da diretoria de suas escolas locais, a tarefa, uma vez assumida, é cortar o financiamento a essas escolas e, finalmente, "fazer o navio afundar."[121] Para dizer o mínimo, "nossa" tarefa será reverter à situação anterior a 1837, quando praticamente toda a educação dos Estados Unidos era cristã e privada. Por meio de escolas cristãs e ensino doméstico, espera-se que toda uma geração de pessoas seja educada para compreender que a neutralidade religiosa é, em essência, uma ficção. Nas palavras de Christopher Klicka, defensor do ensino doméstico: "Mandar nossos filhos para as escolas públicas viola praticamente todos os princípios bíblicos.... É o equivalente a mandar nossos filhos para serem educados pelo inimigo".[122]

Muitos conservadores religiosos tiveram de se distanciar de qualquer afiliação pública com o reconstrucionismo porque ele se tornou controvertido demais. Um exemplo: Pat Robertson teve de se defender contra acusações de querer estabelecer uma teocracia. Essa é uma acusação que pode ser justificada por alguns de seus textos, mas ele procurou se afastar de parte de suas afirmações mais agressivas em relação a isso.[123] Mesmo com esses repúdios públicos, o reconstrucionismo ajudou a empurrar as pessoas mais ainda para a direita. A influência que ele e outras perspectivas semelhantes de "visão de mundo bíblica" têm é maior do que em geral se admite, principalmente porque muitos evangélicos conservadores interagem constantemente tanto com personalidades desse movimento quanto com os símbolos que lhes dão legitimidade.

119. Ibid., p. 17.

120. Ibid., p. 119.

121. Ver Robert Therburn, *The Children Trap: Biblical Principles for Edcuation* (Fort Worth, TX: Dominion Press and Thomas Nelson Publishers, 1986), p. 171-2.

122. Christopher Klicka, *The Right Choice: The Incredible Failure of Public Education and the Rising Hope of Home Schooling* (Gresham, OR: Noble Publishing Associates, 1992), p. 109.

123. Ver, por exemplo, Watson, *The Christian Coalition*, p. 109-19.



Por exemplo: o programa de televisão semanal do televangélico D. James Kennedy vai ao ar em trezentas emissoras e passa na *Armed Services Network* [Rede das Forças Armadas]. É o patrocinador de uma conferência política nacional cuja tema é "Reivindicar os Estados Unidos", que atraiu mais de duas mil pessoas, entre as quais luminares conservadores como o presidenciável Gary Bauer do *Family Research Council* [Conselho de Pesquisa da Família], Beverly LaHaye da *Concerned Women of America*, Bob Dugan da *National Association of Evangelicals* [Associação Nacional dos Evangélicos], Bob Simonds da *Citizens for Excellence in Education* [Cidadãos pela Excelência em Educação], Russ Walton da *Plymouth Rock Foundation* [Fundação Plymouth Rock], George Grant, o reconstrucionistas até mais ultraconservador ainda, ex-membro do *Coral Ridge Ministries* [Ministérios Coral Ridge], e outros, como o ex-vice-presidente Dan Quayle. Além de ser um espaço de reunião para figuras religiosas direitistas, a conferência também é notável, porque seus participantes recitam o juramento de fidelidade à "bandeira cristã". Assim, antes do discurso de Dan Quayle à assembléia, o público recitou: "Presto juramento de fidelidade à bandeira cristã e ao Salvador, cuja liberdade ela representa. Um Salvador crucificado, ressuscitado e que virá outra vez, com vida e liberdade para aqueles que têm fé".[124] É provável que nem todos os elementos que compunham esse público estivessem inteiramente comprometidos com os princípios do reconstrucionismo. Mas esse juramento de fidelidade mostra o alcance de suas premissas subjacentes.

Mas é importante lembrar ainda que, embora muitos evangelistas queiram realmente reafirmar o poder e a autoridade de suas crenças e princípios morais na esfera pública, eles *não* têm adotado sempre a postura mais extrema defendida pelo movimento reconstrucionista mais radical. Como demonstrei, em sua condição de pós-milenaristas,

124. Ibid., p. 37.

os reconstrucionistas acreditam que Deus exige que "o homem" crie o reino de Deus na Terra. Em lugar da suposição pré-milenarista de que o tempo vai se esgotar em breve, o reconstrucionismo defende lutas mais intransigentes e localizadas ainda, que não deixem espaço para as falsas idéias de tolerância com outras religiões.[125] "O tempo está do nosso lado." Cristo está vindo e "quer a nossa vitória". Assim sendo, não há necessidade de concessões e de pluralismo. Embora Robertson e outros evangélicos conservadores possam dar a impressão de defender essas idéias de vez em quando e do fato de que, sem dúvida alguma, querem mudar o mundo, só uma postura de dominação como a dos reconstrucionistas insiste em dizer que eles, e somente eles, devem governar.[126]

Mas, depois de tudo isso, deve estar absolutamente claro que, para Robertson, Reed e muitos outros líderes e porta-vozes religiosos populistas e autoritários, a diversidade e o pluralismo religiosos certamente não são coisas que devem ser recebidas de braços abertos. Para eles, essas coisas estão entre aquelas forças que o humanismo secular utilizou para "descristianizar os Estados Unidos".[127] Isso não significa que são necessária e abertamente anti-semitas ou anticatólicos, embora essa fronteira seja cruzada de vez em quando. Seus maiores inimigos são aqueles que vêem como anti-religião. Sempre estiveram dispostos a fazer concessões e a formar alianças com conservadores dentro do judaísmo e do catolicismo (mas não certamente com o Islã) na luta pela restauração.

Ao dizer que populistas autoritários como Robertson, Reed e outros estão dispostos a fazer concessões e que não são tão radicais quanto, digamos, os reconstrucionistas, em termos de procurar o domínio sobre toda e qualquer instituição de modo a criar uma "teonomia", não quero minimizar suas tentativas constantes, e muitas vezes parcialmente bem-sucedidas, de reconstruir nosso senso comum. Na verdade, isso pode torná-los mais poderosos ainda, uma vez que seu

125. Ibid., p. 112.

126. Ver Bruce Barron, *Heaven on Earth? The Social and Political Agendas of Dominion Theology* (Grand Rapids, MI: Zondervan, 1992), p. 144-46.

127. Robertson, *The New Millennium*, p. 64.



interesse não é apenas transformar algumas leis, e sim transformar as estruturas afetivas de toda uma cultura.

> O que Robertson e Reed querem é um retorno a uma suposta idade de ouro em que não ocorreria a ninguém questionar a propriedade da oração na escola, os Dez Mandamentos na parede de um edifício do governo, misturas visíveis de piedade evangélica e de patriotismo ou a afirmação de que esta é uma nação cristã. Embora esse *ethos* evangélico tenha sido protegido e reforçado de certa forma pela lei, o que Robertson e Reed esperam é algo mais poderoso e generalizado do que a mera legalidade — a restauração de uma cultura em que os evangélicos são o centro, não a periferia.[128]

Claro, para eles, ser o "centro" significa que deve haver um número muito grande de pessoas na "periferia". E quem seriam essas pessoas é, infelizmente, totalmente previsível. Bem-vindo à periferia.

128. Watson, *The Christian Coalition*, p. 121.

# Capítulo 6

# Fora com todos os professores: a política cultural do ensino doméstico

## O contexto do ensino doméstico

Proteger as identidades religiosas e transformar tanto a educação quanto o mundo em geral andam de mãos dadas. Uma das formas de conseguir e de manter a diferenciação entre centro e periferia é por meio do ensino doméstico. Se uma das marcas da aceitação crescente das mudanças ideológicas é sua imagem positiva na mídia popular, então o ensino doméstico encontrou claramente um lugar em nossa consciência. Tem sido discutido pela mídia nacional, na televisão e no rádio, e em revistas de grande circulação. Sua imagem usual é a de um salvador, de uma alternativa realmente empolgante a um sistema de escolas públicas apresentado pelos neoliberais e neoconservadores como um fracasso. Embora a apresentação das escolas públicas como simples fracassos seja profundamente problemática,[1] dados os argumentos que desenvolvi nos capítulos anteriores a este, é o

1. É importante lembrar que as escolas públicas eram e são uma vitória. Foram um ganho para a maioria das pessoas às quais foi negado o acesso ao progresso e ao valorizado capital cultural numa sociedade estratificada. Isso não é afirmar que a escola pública não teve e não tenha efeitos diferenciais. Na verdade, dediquei muitos livros à descoberta da conexão entre a educação formal e a recriação das desigualdades.

apoio praticamente irrestrito ao ensino doméstico que me preocupa aqui. Sou bem menos otimista.

Os dados relativos ao ensino doméstico nem sempre são acurados e muitas vezes é difícil coletá-los. Mas podemos ter uma idéia da extensão do ensino doméstico no fato de o *National Home Education Research Institute* [Instituto Nacional de Pesquisa do Ensino Doméstico] ter estimado que, no ano letivo de 1997-1998, 1,5 milhão de crianças estavam sendo escolarizadas em casa nos Estados Unidos. O Instituto também sugeriu que tem havido um crescimento anual de 15% nesses números desde 1990. Esses dados foram fornecidos por uma instituição que é um dos maiores defensores do ensino doméstico, mas mesmo considerada a possível inflação desses números, ele é significativo[2] e está crescendo constantemente.

Dado o alcance das reformas abrangidas sob o guarda-chuva da modernização conservadora, não posso discutir na íntegra todas as muitas questões que poderiam ser levantadas a respeito do movimento de ensino doméstico. Mesmo assim, gostaria de fazer uma série de perguntas críticas sobre os perigos associados a ela. Embora seja muito provável que algumas crianças e famílias específicas tenham a ganhar com o ensino doméstico, minhas preocupações vão muito além. Como nos meus capítulos anteriores, essas preocupações estão ligadas a uma restruturação mais ampla de nossa sociedade, que eu acredito ser muito perigosa, e à maneira pela qual nosso próprio senso de responsabilidade pública está minguando de formas que vão levar a desigualdades sociais maiores ainda. Para esclarecer esses perigos, vou fazer uma série de coisas: situar o ensino doméstico dentro do movimento mais amplo que fornece grande parte de seu ímpeto; sugerir suas ligações com outros impulsos protecionistas; conectá-lo à história e às preocupações com o crescimento do governo ativista; e, finalmente, mostrar como pode lesar realmente muitos alunos que não estão sendo escolarizados em casa.

Bem no início deste capítulo, gostaria de dizer o mais claramente possível que todos os pais que se importam tanto com as experiências

2. Para obter mais informações sobre o National Home Education Research Institute e seus dados sobre o ensino doméstico, vá ao seguinte endereço na Web: http://www.nheri.org.



educacionais de seus filhos, a ponto de procurarem ativamente se envolver em profundidade devem ser aplaudidos, não castigados nem simplesmente ignorados. Também gostaria de dizer que é importante não estereotipar os indivíduos que rejeitam o ensino público[3] como promotores inconscientes de formas ideológicas que são tão profundamente ameaçadoras que eles — automaticamente — são vistos como fora do âmbito das preocupações legítimas. Na verdade, há razões complicadas por trás do crescimento dos sentimentos antiescola. Como mostrei, essas crenças contêm elementos de "bom senso", assim como de "absurdo". Muitos sistemas escolares *são* excessivamente burocráticos, sim, não dão muita atenção às preocupações dos pais e da comunidade ou agem de forma exageradamente defensiva quando são levantadas questões a respeito de qual saber, e de quem, é considerado "oficial". De certa forma, esse tipo de crítica é semelhante em todo o espectro político, e tanto a esquerda quanto a direita fazem reivindicações semelhantes em termos de política de reconhecimento.[4] Na verdade, exatamente esse tipo de crítica é que levaou muitos educadores e ativistas progressistas a construir modelos de currículo mais baseados na comunidade e mais receptivos, e a ensinar em escolas públicas.[5]

Posto isso, ainda é importante entender que, embora as intenções de críticos como os defensores do ensino doméstico tenham seus méritos, os efeitos de seus atos talvez não tenham tantos. Apesar de muitos defensores do ensino doméstico não terem tomado sua decisão com base em convicções religiosas, uma grande proporção tomou.[6]

3. Nos Estados Unidos, ao contrário da Inglaterra, por exemplo, o termo ensino "público" refere-se apenas àquelas escolas organizadas, financiadas e controladas pelo Estado. Todas as outras escolas são consideradas "particulares" ou "religiosas". Diferentes significados lingüísticos fornecem *insights* importantes sobre as formas pelas quais a linguagem é mobilizada em conflitos históricos. Ver Raymond Williams, *Keywords* (Nova York: Oxford University Press, 1985).

4. Ver Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996) e Nancy Fraser, *Justice Interruptus* (Nova York: Routledege, 1997).

5. Ver, por exemplo, Michael W. Apple e James A. Beane (orgs.), *Democratic Schools* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995) e Michael W. Apple e James A. Beane (orgs.), *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face* (Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1999).

6. Ver Fritz Detwiler, *Standing on the Presmises of God* (Nova York: New York University Press, 1999) e Brian Ray, *Home Schooling on the Threshold* (Salem, OR: National Home Education Research Institute, 1999).

Como nos dois últimos capítulos, vou me concentrar principalmente nesse grupo, em parte porque ele é constituído por alguns dos pais mais envolvidos com seus filhos e em parte porque, ideologicamente, ele levanta uma série de questões importantes.

Como já observei, muitos defensores do ensino doméstico são orientados pelo que acreditam ser a compreensão bíblica da família, das relações de gênero, o saber legítimo, a importância da "tradição", o papel do governo e a economia.[7] Embora muitos defensores do ensino doméstico combinem crenças das três tendências que identifiquei — neoliberalismo, neoconservadorismo e populistmo autoritário — é este último que parece impulsionar uma grande parte do movimento. Por essa razão, não é difícil entender por que eles costumam ser integrados na aliança tensa que está sendo construída entre vários segmentos do "público" em favor de políticas particulares na educação e no mundo social em geral.

### A ameaça de Satã e o lar-fortaleza

Como vimos, para muitos da direita, um dos inimigos-chave é o ensino público. A educação secular está transformando nossos filhos em "estranhos" e, ao ensiná-los a questionar nossas idéias, coloca nossos filhos contra nós. O que geralmente constitui uma série de preocupações acuradas com o ensino público de que já falei — sua natureza excessivamente burocrática, sua falta de coerência curricular, sua falta de ligação com a vida, esperanças e culturas de muitas de suas comunida-

7. Detwiler, *Standing on the Premises of God* e Linda Kintz, *Between Jesus and the Market* (Durham, NC: Duke University Press, 1997). Em parte, o atrativo do ensino doméstico entre os pais com motivação religiosa também se deve à diferença estrutural entre as escolas dos Estados Unidos e aquelas de muitos outros países. Historicamente, embora às vezes mítica, a separação entre o ensino financiado pelo Estado e a religião oficial do Estado tem sido um traço distintitvo da educação nos EUA. Assim, a ausência de tipos particulares de instrução religiosa nas escolas tem sido uma fonte de tensão entre muitos grupos e gerou um sentimento antiescola mais forte ainda. Ver Warren Nord, *Religion and American Education* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995). A idéia de que sempre houve um substrato religioso — em sua maior parte o protestantismo branco da "corrente dominante" — foi defendida de forma interessante em Randall Collins, *The Credential Society* (Nova York: Academic Press, 1979).



des e outras — aqui isso freqüentemente se liga a preocupações mais profundamente arraigadas e íntimas. Essas preocupações fazem eco ao argumento de Elaine Pagels de que o cristianismo tem definido historicamente suas mais temíveis ameaças satânicas não em relação a inimigos distantes, mas em relação a inimigos muito íntimos.[8] "A característica mais perigosa do inimigo satânico é que, embora pareça ser exatamente como nós, ele mudou completamente."[9]

Algumas raízes disso podem ser encontradas muito antes na convocação da ativista conservadora Beverly LaHaye para a fundação de uma associação a fim de se contrapor à maré montante do feminismo. Em defesa das *Concerned Women of America,* ela falou de sua preocupação com a família, a nação e a religião:

> Acredito sinceramente que Deus está chamando as mulheres cristãs dos Estados Unidos para se juntarem num espírito de unidade e propósito, a fim de proteger os direitos da família. Acredito que está na hora de pôr de lado nossas diferenças doutrinárias para trabalhar por uma América espiritualmente renovada. Quem além de uma mulher profundamente preocupada com seus filhos e com seu lar? Quem além de uma mulher tem o tempo, a intuição e a energia para restaurar nossa nação?... Elas podem se chamar feministas ou humanistas. O rótulo faz pouca diferença, porque muitas delas querem a destruição da moralidade e da liberdade humana.[10]

A partir dessa citação, fica claro o que é considerado ameaça satânica e o que está em jogo aqui. Esses temores em relação à nação, ao lar, à família, à "inocência" das crianças, aos valores religiosos e às visões tradicionais das relações de gênero são costurados juntos num temor muito mais geral da destruição de uma bússola moral e da liberdade pessoal. "Nosso" mundo está se desintegrando à nossa volta. Suas causas não são as políticas economicamente destrutivas da economia globalizante,[11] nem as decisões de uma elite econômica, nem

8. Elaine Pagels, *The Origin of Satan* (Nova York: Random House, 1995).
9. Ibid., p. 49.
10. Citado em Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 80.
11. Ver William Greider, *One World, Ready or Not* (Nova York: Simon & Schuster, 1997).

são as formas pelas quais, digamos, nosso tipo de economia transforma *todas* as coisas — inclusive tradições veneráveis (e até nossos filhos) — em mercadorias à venda.[12] As causas são transferidas para aquelas instituições e pessoas que estão sendo elas próprias constantemente fustigadas pelas mesmas forças — as instituições do setor público, a educação, os pobres de cor, outras mulheres que lutaram durante séculos para construir uma sociedade mais receptiva às esperanças e sonhos de muita gente a quem foi negada a participação na esfera pública, e assim por diante.[13]

Como notei no começo deste capítulo, é importante não estereotipar as pessoas envolvidas nesse movimento. Por exemplo: um grande número de homens e mulheres ativistas dos movimentos de direita acreditam que alguns elementos do feminismo melhoraram realmente as condições das mulheres em geral. Ao se concentrar no pagamento igual por trabalho igual e criar empregos e oportunidades tradicionalmente negados às mulheres que tinham de trabalhar em troca de um salário, as mulheres ativistas beneficiaram muita gente. No entanto, como foi discutido com bastante detalhe nos Capítulos 4 e 5, para os populistas autoritário, o feminismo e as instituições seculares em geral ainda tendem a transgredir a lei de Deus. São muito individualistas e interpretam erroneamente a relação divina entre as famílias e Deus. Com isso, muitos aspectos da legislação dos direitos civis, dos currículos das escolas públicas e muitas outras partes da sociedade secular estão simplesmente errados. Assim, por exemplo, se alguém vê a Constituição dos Estados Unidos como algo literalmente inspirado por Deus, então não são as instituições públicas, e sim a família tradicional — enquanto unidade escolhida por Deus — a unidade social fundamental que tem de ser protegida pela Constituição.[14] Numa época de aparente desintegração cultural, quando as tradições estão correndo perigo e quando a família idealizada enfrenta cada vez mais ameaças produzidas externamente, proteger nossa família e nossos filhos são os elementos-chave para retornar à graça de Deus.[15]

12. Aqui estou pensando no Channel One, o programa de televisão com finalidades lucrativas que está num número cada vez maior de nossas escolas de ensino fundamental e médio. De acordo com essa "reforma", os alunos são vendidos como público cativo para grandes empresas que desejam comercializar seus produtos a nossos filhos nas escolas. Ver Michael W. Apple, *Official Knowledge*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 2000) e Alex Molnat, *Giving Kids the Business* (Boulder: Westview Press, 1996).

13. Evidentemente, a própria distinção entre esferas "pública" e "privada" tem ligações sólidas com a história dos pressupostos patriarcais. Ver Nancy Fraser, *Unruly Practices* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989).



Mesmo sem esses elementos religiosos, uma postura defensiva é clara em grande parte do movimento. De muitas formas, o movimento em favor do ensino doméstico reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade. É uma extensão da "suburbanização" da vida cotidiana que é tão evidente à nossa volta. Em essência, é o equivalente das comunidades muradas e da privatização de bairros, lazer, praças e muitas outras coisas. Oferece uma "zona de segurança" tanto física quanto ideológica. Linda Kintz a descreve da seguinte forma:

> À medida que cidadãos preocupados com o crime, os impostos, os serviços municipais precários e escolas ruins abandonam as cidades, a popularidade crescente das comunidades muradas... de comunidades-fortaleza, reflete o desejo das pessoas se retirarem.... querem gastar uma parte maior de seus dólares destinados ao pagamento de impostos consigo mesmas, não com os outros. Além disso, sentem-se bem na homogeneidade social dessas comunidades, sabendo que seus vizinhos agem e pensam de forma muito parecida com a sua.[16]

Essa "redoma" não está relacionada somente com a tentativa de fugir dos problemas da "cidade" (uma metáfora para perigo e heterogeneidade). É uma rejeição de toda a *idéia* da cidade. A diversidade cultural e intelectual, a complexidade, a ambigüidade, a incerteza e a proximidade do Outro, tudo isso deve ser evitado.[17] No lugar da cida-

14. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 97.

15. Essa é uma interpretação *particular* de família. Como Coontz mostrou em sua história da família nos Estados Unidos, ela tem tido uma forma bem variada, com a família nuclear que é tão importante para as formulações conservadoras sendo apenas uma entre muitas. Ver Stephanie Coontz, *The Way We Never Were* (Nova York: Basic Books, 1992).

16. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 107.

17. Ibid.

de está a "igrejinha" bem construída, o universo arrumado e bem planejado onde as coisas (e as pessoas) estão em seu "lugar certo" e a realidade é segura e previsível.

Mas, de muitas formas, um movimento desse tipo espelha outra coisa. É um microcosmo da segmentação crescente da sociedade norte-americana em geral. À medida que passamos a ser uma sociedade segregada pelo local de moradia, raça, oportunidades econômicas e renda, é cada vez mais provável encontrar a "pureza" no mundo onde as classes mais altas mandam seus filhos para escolas particulares de elite; onde as relações com os vizinhos são determinadas pelos valores da propriedade; onde os cristãos evangélicos, os judeus ultra-ortodoxos e outros só interagem entre si e seus filhos são educados em escolas religiosas particulares, ou recebem ensino doméstico.[18] Um mundo sem conflitos, sem incerteza, sem a voz e a cultura do Outro — resumindo com uma palavra que usei antes, a redoma — é o ideal.[19]

Portanto, o ensino doméstico tem muitas semelhanças com a Internet. Possibilita a criação de "comunidades virtuais", perfeitas para aqueles com interesses especializados. Dá aos indivíduos a nova capacidade de "personalizar" as informações, de escolher o que querem saber ou o que acham particularmente interessante. No entanto, como muitos comentadores estão começando a reconhecer, a menos que sejamos extremamente cautelosos, "personalizar nossa vida" pode solapar radicalmente a força das comunidades locais, muitas das quais já lamentavelmente fracas. Nas palavras de Andrew Shapiro,

> A experiência comum é inquestionavelmente um ingrediente essencial [na formação das comunidades locais]; sem ela não há chances de existir

18. Ibid., p. 108.

19. Claro que é importante entender que pode haver boas razões para alguns grupos entrarem numa redoma. Tome como exemplo os grupos indígenas ou colonizados. Dada a destruição das culturas (e corpos) de povos oprimidos, é óbvio que para muitos deles uma espécie de redoma é a única forma de preservar culturas e línguas. Como os grupos dominantes já têm poder cultural e econômico, a relativa falta de poder dos povos oprimidos cria necessidade de proteção. Portanto, em casos como esse, a redoma pode ter um valor mais positivo.



> compreensão mútua, empatia e coesão social. E é exatamente isso que a personalização ameaça deletar. A falta de informações comuns privaria os indivíduos de um ponto de partida para o diálogo democrático.[20]

Mesmo com as falhas evidentes de muitas escolas públicas, elas no mínimo oferecem "uma espécie de cola social, um ponto de referência cultural comum em nossa sociedade poliglota e cada vez mais multicultural".[21] Mas, quer seja chamado de personalização, quer de redoma, é exatamente esse ponto de referência comum que está sendo rejeitado por muitos membros do movimento de ensino doméstico que estão em busca de "liberdade" e de "opção".

Essa construção particular do significado de liberdade é de considerável importância, pois há uma contradição curiosa nessa obsessão conservadora com a liberdade. De muitas formas, essa ênfase na liberdade baseia-se, paradoxalmente, no *medo* da liberdade.[22] A liberdade é valorizada, mas também gera aversão enquanto local de perigo, de "um mundo descontrolado". Muitos adeptos do ensino doméstico rejeitam a educação pública devido à preocupação em dispor de um tempo equivalente para suas crenças. Querem "igualdade". Mas eles têm uma visão específica da igualdade, porque combinada a seu medo de coisas descontroladas existe uma ansiedade intensa de que a compreensão habitual que o país tem de igualdade venha a produzir uniformidade.[23] Mas essa uniformidade temida não é vista como sinônimo da homogeneidade religiosa e cultural defendida pelo projeto conservador. É um tipo muito diferente de uniformidade — é aquela em que o medo de "sermos todos iguais" corresponda, na verdade, à perda da particularidade religiosa. Assim, também no âmago desse movimento há um outro paradoxo: queremos que todos sejam iguais "a nós" (essa é uma "nação cristã"; os governos têm de aceitar "uma autoridade superior");[24] mas queremos o direito de ser diferentes — uma diferença baseada em ser o grupo eleito por Deus. A uniformida-

20. Andrew Shapiro, The Net That Binds, *The Nation*, 21.jun.1999, p. 168.

21. Ibid.

22. Kintz, *Between Jesus and the Market*, p. 168.

23. Ibid., p. 186.

24. Christian Smith, *American Evangelicalism* (Chicago: University of Chicago Press, 1998).

de enfraquece o que temos de especial. Essa tensão entre saber que a pessoa é um membro do povo eleito por Deus e, nesse caso, diferente por definição, e também estar tão certa de estar certa que o mundo precisa mudar para se ajustar à sua própria imagem é um dos paradoxos centrais por trás dos impulsos populistas autoritários. Para alguns defensores do ensino doméstico, o paradoxo resolve-se com a retirada dos filhos da esfera pública, a fim de manter sua diferença. E, para outros, permite-lhes preparar para si e para os filhos uma armadura de crenças cristãs que lhes possibilitará entrar no mundo mais tarde para levar a Palavra de Deus para aqueles que não estão entre os eleitos. Repetindo: deixem-nos declarar nossa particularidade, nossa diferença, para nos prepararmos melhor para trazer o mundo dos não-eleitos para nosso conjunto de crenças uniformes.

### O ataque ao Estado

Na base desse medo tanto da perda da particularidade quanto de se tornarem uniformes "do jeito errado" existe a sensação de que o Estado interfere em nossa vida cotidiana de formas expressivas, as quais estão causando mais perdas ainda. Não é possível entender o crescimento do ensino doméstico se não o ligarmos à história do ataque à esfera pública em geral e ao governo (o Estado) em particular. Para compreender melhor os impulsos antiestatistas que estão por baixo de boa parte do movimento em prol do ensino doméstico, preciso situar esses impulsos num contexto histórico e social mais amplo. Um pouco de história e teoria são necessários aqui.

Uma das chaves para esse sentimento de antiestatismo é o desenvolvimento daquilo que Clarke e Newman chamaram de "Estado gerencial".[25] Era um Estado ativo que combinava administração burocrática e profissionalismo. A organização do Estado girava em torno da aplicação de regras específicas de coordenação. A rotinização e a previsibilidade estão entre as principais características desse tipo de Estado. Elas deviam ser combinadas a um traço desejável, o da neutralidade social, política e pessoal, em lugar do nepotismo e do favoritismo. Essa rotinização e previsibilidade burocráticas seriam equilibradas por uma ênfase no discernimento profissional. Aqui, profissionais burocraticamente regulamentados, como professores e administradores, ainda teriam um elemento de autonomia irredutível baseado em sua formação e qualificações. Devia haver confiança em sua capacidade e em seus juízos, se eles agissem de forma justa e imparcial. Mas a justiça e a imparcialidade não eram suficientes: o profissional também personalizou o Estado gerencial. Profissionais como os professores tornaram o Estado "acessível" não só por significar neutralidade, mas também por agir de formas não-anônimas para promover o "bem público" e "ajudar" indivíduos e famílias.[26]

25. John Clarke e Janet Newman, *The Managerial State* (Thousand Oaks, CA: Sage, 1997).



Claro, essas normas burocráticas e profissionais não existiam só para beneficiar os "clientes". Funcionavam de modo a proteger o Estado, dando-lhe legitimidade (o Estado é imparcial, justo e age no interesse de todos). Serviam também para proteger os juízos profissionais do exame crítico (enquanto detentores do conhecimento especializado, nós — professores, assistentes sociais, funcionários públicos — somos aqueles em quem se deve confiar, pois sabemos mais).

Assim, desde o fim da Segunda Guerra Mundial até aproximadamente meados da década de 1970, houve um "arranjo", um acordo, no qual um Estado previdenciário ativista era considerado legítimo. Era sustentado por uma legitimidade tríplice. Havia (muito) apoio bipartidário ao Estado para prover e gerir grande parte da vida social, fato que freqüentemente o colocava acima de uma boa parte da política partidária. A administração burocrática prometia agir imparcialmente em benefício de todos. E os profissionais empregados pelo Estado, como os professores e outros educadores, estavam ali para aplicar seu conhecimento especializado a fim de servir o público.[27] Esse acordo era amplamente aceito e dava às escolas públicas e a outras instituições públicas uma base muito sólida, pois, em geral, a vasta

26. Ibid., p. 5-7.
27. Ibid., p. 8.

maioria das pessoas continuava acreditando que as escolas e outros órgãos estatais agiam de fato de maneira profissional e imparcial em favor do bem público.

Esse acordo começou a sofrer ataques sérios, à medida que a crise fiscal aprofundou-se e a competição por recursos escassos no plano econômico, político e cultural acirrou-se na década de 1970 e depois. As forças políticas dos movimentos conservadores usaram essa crise muitas vezes de forma muito cínica e manipuladora — e bem fundamentada. O Estado era criticado por negar aos consumidores a oportunidade de fazer escolhas. O Estado de bem-estar social era visto como um trapaceiro que lograva os cidadãos (enquanto contribuintes que pagavam impostos), levando-os a canalizar o dinheiro público para gente que não assumia a responsabilidade pessoal por seus atos. Esses "parasitas" da classe baixa eram vistos como sexualmente promíscuos, imorais e preguiçosos, em contraposição ao "resto de nós", que trabalhávamos duro, éramos industriosos e morais. Eles supostamente nos vampirizam a todos economicamente, e o apoio que o Estado lhes dá vai levar ao colapso da família e da moralidade tradicional.[28] Tais argumentos podem não ter sido muito exatos, mas foram eficazes.[29]

Essa fusão de ataques neoliberais e neoconservadores levou a um conjunto particular de críticas contra o Estado, críticas que se ligaram dramaticamente à desconfiança que o populista autoritário sente pelas elites. Para muita gente, o Estado não era mais o detentor legítimo e neutro do bem público. Em vez disso, o Estado de bem-estar social era um agente eficaz do declínio nacional, além de um parasita econômico que sugava os recursos do país (e da família). Nas palavras de Clarke e Newman,

> Os burocratas foram identificados como pessoas ativamente hostis ao público — escondendo-se atrás da impessoalidade dos regulamentos e da "tarja vermelha" para impedir a escolha, construindo impérios burocráticos a expensas da prestação de serviços, imunes às pressões da competição do "mundo real" por sua posição monopolista. Os profissionais foram acusados de agir motivados por interesse egoísta, exercendo poder sobre clientes em potencial, impedindo a escolha com a afirmação dúbia de que "os profissionais é que sabem". Pior ainda [...], o liberalismo [...] era visto como algo que solapava a responsabilidade pessoal e a autoridade familiar e que tendia a excessos modernosos, como igualitarismo, políticas antidiscriminatórias, relativismo moral, centralização na criança.[30]

28. Ver Apple, *Official Knowledge*, especialmente o Capítulo 2.

29. Para dispor de um quadro muito menos estereotipado, um quadro que mostra as complexidades e lutas das populações pobres e da classe operária, ver Michelle Fine e Lois Weis, *The Unknown City* (Boston: Beacon Press, 1998).



Essas preocupações morais, políticas e econômicas foram transferidas facilmente para a educação pública, porque, para muita gente, a escola era e ainda é a instituição pública mais próxima delas em sua vida cotidiana. Por isso, a educação pública, o ensino e os currículos que faziam parte dela tornaram-se os principais alvos de ataque. Os currículos e os professores não eram imparciais, eram elitistas. Os sistemas educacionais estavam impondo a moralidade do Outro a "nós". E os "verdadeiros norte-americanos" patriotas, religiosos e morais — em contraposição a todas as outras pessoas — estavam sofrendo, eram os novos oprimidos.[31] Embora essa posição esteja de acordo com uma longa história do estilo paranóide da política cultural norte-americana e baseie-se freqüentemente em estereótipos vagos, mostra realmente um profundo senso de alienação que muita gente sente.

Evidentemente, grande parte desse antiestatismo foi alimentado pela atenção constante dada pela mídia e pelos pronunciamentos públicos sobre os professores "incompententes" que ganhavam um salário alto demais e tinham jornadas de trabalho curtas e férias longas.[32] Não devemos minimizar os efeitos dos ataques conservadores

30. Clarcke e Newman, *The Managerial State*, p. 15.

31. Para ver partes de como isso afetou os debates sobre ensino e currículo, ver Joan Delfattore, *What Johnny Shouldn't Read* (New Haven, CT: yale University Press, 1992).

32. O discurso antiprofessor tem uma longa história, principalmente nos Estados Unidos. Foi empregado muitas vezes para legitimar currículos centralizados e padronizados e processos centralizadores de tomada de decisão sobre os livros didáticos no seio do Estado. Ver, por exemplo, minha discussão sobre o crescimento da política de adoção estatal do livro didático em Apple, *Official Knowledge*.

às escolas por sua suposta ineficiência, desperdício de recursos financeiros e falta de ligação com a economia. Depois de anos de ataques bem orquestrados, seria estranhíssimo se não descobríssemos que os efeitos sobre a consciência popular são reais. O fato de um grande número dessas críticas ser apenas *parcialmente* pertinente não deve ser ignorado. Não há dúvida de que existe um pequeno grupo de professores que trata o ensino apenas como um emprego que lhe dá muitos dias de férias e tempo livre no verão. Os custos administrativos e as exigências burocráticas das escolas aumentaram. Os pais e as comunidades locais têm realmente um direito legítimo de se preocupar em saber se suas filhas e filhos terão empregos decentes quando saírem da escola, principalmente numa época em que nossa economia supostamente florescente excluiu milhões de pessoas, e em que os empregos que estão sendo criados podem ser tudo, menos gratificantes e seguros[33] (o fato de a escola ter muito pouco a ver com isso é importante).

Mas não foram só as preocupações com os professores que alimentaram esse movimento. Como já mostrei, as próprias escolas públicas são vistas como lugares extremamente perigosos. Essas escolas eram instituições que ameaçavam a alma das pessoas. As tentações e o ateísmo grassavam dentro delas. As verdades de Deus foram riscadas do currículo, e a voz de Deus deixou de ser ouvida. Agora as orações são ilegais e todas as atividades que conectam a vida às realidades da Bíblia são vistas como desvios.

Mesmo com as poderosas emoções negativas que esses sentimentos de perda e desligamento criam, um elemento adicional que entrou na economia emocional foi criado pela força bruta. Para um número cada vez maior de mães e pais, as escolas públicas agora são vistas mais enfaticamente ainda como uma ameaça. São perigosas corporalmente, isto é, são vistas como lugares cheios de perigos físicos para a própria vida das crianças. A série de assassinatos em escolas dos Estados Unidos teve um grande impacto sobre os sentimentos de insegurança que os pais têm em relação aos filhos. Histórias de escolas

33. Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 68-90.



assoladas pela violência, que eram preocupantes, mas vistas principalmente como um "problema urbano", envolvendo os pobres e as crianças de cor, já estavam criando um sentimento antiescola pública entre muitos pais conservadores. Os horrores de ver estudantes baleados por outros estudantes, e agora não naquelas escolas supostamente problemáticas das áreas urbanas, mas nas áreas suburbanas que tinham florescido depois que as pessoas fugiram da cidade, exacerbaram a situação. Se até as escolas dos subúrbios ricos eram lugares perigosos, então o *único* porto seguro que restava era o lar-fortaleza.[34]

Mas os medos, por mais intensos que sejam, sejam eles justificados ou não, não são tudo. Que uma pessoa aja em função de seus medos é algo que se torna mais ou menos provável pela disponibilidade dos recursos para custear as providências que ela quer tomar. É praticamente ponto pacífico, mas mesmo assim importante, que o crescimento do ensino doméstico tenha sido estimulado pelo acesso mais generalizado a instrumentos que facilitam o envolvimento dos pais com ela. Dentre os mais importantes está a Internet.[35] Há dezenas de *sites* da Web que dão conselhos, que oferecem suporte técnico e emocional, que contam histórias de pessoas que se saíram bem com o en-

34. Uma série de mortes em escolas — que teve muita publicidade — ocorreu nos Estados Unidos nos últimos anos. O caso mais conhecido foi o da Columbine High School, numa comunidade relativamente afluente do Colorado, em que dois estudantes enlouquecidos mataram um professor e doze colegas, além de plantar bombas por todo o edifício. Esse caso aconteceu depois de outras mortes em escolas suburbanas. Num exemplo recente numa comunidade suburbana de Michigan, mas muito menos afluente, um menino de seis anos matou uma coleguinha também de seis anos depois de uma briga no *playground*. A ameaça de violência agora é vista como uma possibilidade muito real nas escolas de todo o território dos Estados Unidos. É crucial entender que a violência, tanto simbólica quanto material, está grassando nas comunidades, principalmente nas comunidades pobres, *todos os dias*. Quando famílias e comunidades inteiras são destruídas pela perda de emprego, falta de serviços de saúde e moradias decentes, creches precárias ou inexistentes etc., a nossa sociedade ignora tudo isso até a explosão daquilo que é oficialmente chamado de violência. Milhões de outras vidas estão sendo afetadas por essas formas "oficiosas" de violência, mas como elas se "naturalizaram", por assim dizer, nós, enquanto sociedade, parecemos não estar dispostos a enfrentá-las de forma séria e a longo prazo.

35. Para dispor de uma discussão das questões mais abrangentes em torno da tecnologia e das contradições que ela encarna, ver Hank Bromley e Michael W. Apple (orgs.), *Education/Technology/Power* (Albany: State University of New York Press, 1998).

sino doméstico e que estão mais que dispostos a vender material com vistas ao lucro. O fato de que, como o movimento evangélico conservador em geral, uma quantidade maior que antes de crianças escolarizadas em casa parece ter os recursos econômicos necessários para se darem ao luxo de ter computadores significa que o capital econômico pode ser mobilizado em estratégias antiescola de formas mais flexíveis e dinâmicas do que nos períodos anteriores ao movimento do ensino doméstico.[36]

Como o ensino doméstico costuma ser feito com o uso da *Web*, é importante ver o que dizem alguns dos *sites*. *The Teaching Home* [Ensino em casa], sediado em Portland, Oregon, é um dos principais pontos de referência dos cristãos conservadores que desejam o ensino doméstico.[37] Em seu *site* na *Web*, depois da pergunta geral sobre a pergunta "Por que as famílias escolarizam seus filhos em casa?", várias respostas são apresentadas:

Muitos pais cristãos resolveram educar seus filhos em casa por acreditarem que essa é a vontade de Deus para sua família. Estão preocupados com a formação espiritual e o desenvolvimento do caráter, assim como com o bom desempenho social e acadêmico de seus filhos.

Dentre as vantagens arroladas estão as seguintes:

a) Os pais podem apresentar todos os temas acadêmicos de um ponto de vista bíblico e incluir a formação espiritual.

b) "O temor a DEUS é o princípio da sabedoria, e o conhecimento do Santo Deus é entendimento" (Provérbios 9.10 NVI).

c) O ensino doméstico gera tempo de qualidade para formar e influenciar as crianças em todas as áreas, e de uma forma integrada.

d) Cada criança recebe atenção individual e suas necessidades específicas são satisfeitas.

e) Os pais podem controlar influências destrutivas, como várias tentações, ensinamentos falsos (dentre os quais o humanismo secular

36. Essas características demográficas cambiantes são analisadas com mais detalhe em Smith, *American Evangelicalism*.

37. Esse e material semelhante podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico de The Teaching Home: http://www.teachinghome.com/qa/why/htm.



e as influências ocultistas do movimento da Nova Era), a pressão negativa dos pares e ambientes que não oferecem segurança.

f) As crianças adquirem respeito pelos pais enquanto professores.

g) A família tem uma experiência de unidade, intimidade e prazer mútuo à medida que seus membros passam mais tempo trabalhando juntos.

h) As crianças desenvolvem a confiança e o pensamento independente longe da pressão dos pares para se conformar, e na segurança de sua própria casa.

i) As crianças têm tempo de explorar novos interesses e pensar.

j) A comunicação entre diferentes grupos etários melhora.

l) A educação com um professor particular ajuda cada criança a realizar seu pleno potencial educacional.

m) Os horários flexíveis podem acomodar-se à jornada de trabalho e às férias dos pais, e deixam tempo para muitas atividades.

Essa lista é mais ampla do que o que seria permitido por alguns dos estereótipos daquilo que o ensino doméstico defende — principalmente as suas versões religiosamente conservadoras. Há uma ênfase em querer que seus filhos explorem, realizem seu pleno potencial acadêmico, tenham "suas" necessidades satisfeitas. Mesmo assim, nessa lista variada de vantagens, certos temas vêm para o primeiro plano, os quais ecoam profundamente naqueles que descrevi nos dois capítulos anteriores. No topo está a autoridade bíblica, e o conhecimento e a compreensão estão ligados ao "temor a DEUS". O conhecimento "verdadeiro" baseia-se naquilo que o Santo Deus ordenou. O papel dos pais é principalmente o de "formar", de influenciar os próprios filhos em todas as áreas para que eles fiquem a salvo das influências externas de uma sociedade secular. Deus/lar/família são puros; o resto do mundo — o humanismo secular, os pares, a cultura popular — são formas de poluição, tentações, perigos. Que o pronome masculino seja usado o tempo todo é sinal de que Deus deseja que o homem da casa seja o seu líder, o líder que Ele escolheu.[38]

38. Para dispor de uma visão das relações de gênero que fundamentam o lar, ver Kintz, *Between Jesus and the Market*.

Mas dizer essas coisas não deve ser usado como desculpa para negar os elementos de preocupação que pais como esses manifestam. Eles estão *profundamente* preocupados com a vida e o futuro de seus filhos, pelos quais estão inteiramente dispostos a sacrificar muita, muita coisa. Querem realmente que haja um ambiente amoroso em torno de seus filhos, um ambiente em que todos os membros da família respeitem e gostem uns dos outros. Há elementos altamente positivos nessas afirmações. Numa época em que muitos grupos das mais variadas tendências religiosas e políticas manifestam a preocupação de que as crianças sejam ignoradas em nossa sociedade, que sejam vistos simplesmente como consumidores presentes e futuros por pessoas que só se importam com o lucro obtido à sua custa, que nossas principais instituições são menos receptivas do que deveriam ser e que há elementos da cultura popular que são negativos, assim como há os positivos — todos esses sentimentos são cruciais também para os que são escolarizados em casa.

Dado o que acabei de dizer, precisamos realmente reconhecer que há elementos de bom senso na crítica ao Estado feita tanto pela esquerda quanto pela direita, como as dos adeptos do ensino doméstico que discuti acima. O governo supôs com exagerada freqüência que os únicos verdadeiros detentores de conhecimentos especializados em educação, previdência social etc. eram aqueles que ocupavam posições de autoridade formal. Isso levou a uma situação de superburocratização. E também levou o Estado a ser parcialmente "colonizado" por uma fração específica da nova classe média, que procura assegurar sua própria mobilidade e suas próprias posições utilizando o Estado para benefício próprio.[39] Algumas escolas tornaram-se lugares perigosos dados os níveis de alienação e falta de sentido de nossa sociedade — e a predominância da violência como uma "solução imaginária" na mídia "popular". Mas há um mundo de diferença entre, digamos, reconhecer que o Estado tem algumas tendências históricas

39. As dinâmicas de classe no seio do Estado são bem complicadas. Ver Pierre Bourdieu, *The State Nobility* (Stanford: Stanford University Press, 1996). Sobre as especificidades de gênero no interior do Estado e suas políticas, ver Madeleine Arnot, Miriam David e Gaby Weiner, *Closing the Gender Gap* (Cambridge: Polity Pres, 1999) e Suzanne Franzway, Diane Court e R. W. Connell, *Staking a Claim: Feminism, Bureaucracy, and the State* (Boston: Allen & Unwin, 1989).



de se tornar excessivamente burocrático e de não ouvir com a atenção necessária as necessidades manifestas das pessoas a quem supostamente deve servir e uma rejeição total do controle público e das instituições públicas como as escolas. Isso não levou apenas à criação da redoma; ameaça as conquistas de grandes grupos de desprivilegiados, para quem a possível destruição do ensino público não está longe de um desastre. A parte final de minha análise dedica-se a uma discussão desse tópico.

## Público e privado

Precisamos pensar *relacionalmente* ao perguntar quem serão os maiores beneficiários do ataque ao Estado e ao movimento em prol do ensino doméstico. E se os ganhos obtidos por um grupo forem conseguidos a expensas de outros grupos mais oprimidos ainda cultural e economicamente? Como veremos, nesse caso não se trata de uma preocupação infundada.

Uma distinção útil aqui é aquela entre uma política de redistribuição e uma política de reconhecimento. Na primeira (redistribuição), o foco é a injustiça sócio-econômica. Aqui o sistema político-econômico de uma sociedade cria condições que levam à exploração (ter os frutos de seu trabalho apropriados em benefício de outros), e/ou marginalização econômica (ter o seu trabalho remunerado confinado a empregos mal pagos e indesejáveis, ou não ter acesso real aos canais que levam a empregos sérios e mais bem pagos), e/ou privação (ser-lhe negado constantemente o material que levaria a um padrão de vida adequado). Todas essas injustiças sócio-econômicas levam a discussões que querem apurar se a nossa sociedade é justa ou eqüitativa e se grupos identificáveis de pessoas têm de fato igualdade de recursos.[40]

A segunda dinâmica (reonhecimento) costuma estar relacionada à redistribuição no mundo real, mas tem sua própria história particular, bem como relações diferenciais de poder. Está ligada à política da

40. Fraser, *Justice Interruptus*, p. 13.

cultura e dos símbolos. Nesse caso, a injustiça baseia-se nos modelos sociais de representação e de interpretação de uma sociedade. Exemplos disso são a dominação cultural (estar constantemente sujeito a modelos de interpretação ou de representação cultural estranhos ou até hostis aos seus), falta de reconhecimento (basicamente tornar-se invisível nas formas culturais dominantes da sociedade) e desrespeito (ser rotineiramente estereotipado ou desacreditado nas representações públicas na mídia, nas escolas, nas políticas governamentais ou na conduta cotidiana).[41] Esses tipos de questões em torno da política do reconhecimento são cruciais para as identidades e senso de injustiça de muitos defensores do ensino doméstico. Na verdade, constituem a estrutura organizadora de suas críticas ao ensino público e sua exigência de ter permissão para educar seus filhos fora desse controle estatal.

Embora ambas as formas de injustiça sejam importantes, é absolutamente crucial reconhecer que a resposta apropriada a uma não deve levar à exacerbação da outra, isto é, dar ouvidos às afirmações de injustiça que um grupo diz sofrer (os conservadores religiosos, por exemplo) não deve criar as condições que levam à exploração, marginalização econômica e privação com mais probabilidade de acontecer a outros grupos. E também não deve levar à negação do reconhecimento daqueles que são mais oprimidos ainda. Infelizmente, esse pode ser o caso de alguns dos efeitos latentes do ensino doméstico.

Por causa disso, é de importância vital não separar os possíveis efeitos do ensino doméstico daquilo que estamos começando, a saber sobre as possíveis conseqüências das políticas neoliberais em geral na área da educação. Como argumentei antes e como Whitty, Power e Halpin mostraram em seu estudo da pesquisa internacional sobre os planos de financiamento estudantil e de opção por escola, um dos efeitos latentes dessas políticas tem sido a reprodução das hierarquias tradicionais de classe e raça, isto é, os programas têm benefícios claramente diferenciais, nos quais aqueles que já têm capital econômico e cultural colhem um número significativamente maior de benefícios do que aqueles que não têm. Eles se estruturam de formas muito pa-

41. Ibid., p. 14.



recidas, à medida que a estratificação do poder econômico, político e cultural produz desigualdades em quase todas as esferas sócio-econômicas.[42] Uma das conseqüências invisíveis que estão aparecendo com a crítica conservadora cada mais abrangente das instituições públicas, dentre as quais as escolas, é um movimento crescente antiimpostos, em que aqueles que optaram por colocar seus filhos em escolas privatizadas, mercantilizadas e domésticas não querem pagar os impostos para sustentar a escolarização do Outro.[43]

Os resultados mais amplos disso estão ficando claros — uma base decrescente de impostos para educação, serviços sociais, serviços de saúde, moradia e qualquer coisa "pública" para aquelas populações (em geral das áreas urbanas e rurais mais oprimidas economicamente) que mais sofrem com as perturbações e desigualdades econômicas que caracterizam tão profundamente os Estados Unidos. Assim, uma política de reconhecimento — quero garantir a "opção" para meus filhos com base em minha identidade e necessidades específicas — começou a ter efeitos extremamente negativos sobre a política de redistribuição. É absolutamente crucial reconhecer isso. Se é verdade que o surgimento de mercados educacionais beneficiou constantemente os pais e alunos mais privilegiados e prejudicou constantemente os pais e alunos economicamente pobres e os pais e alunos de cor,[44] então precisamos examinar criticamente os efeitos latentes da expansão do ensino doméstico sob a mesma luz. Será que a justiça social perde nessa equação exatamente como perdeu e ainda perde em muitos dos outros programas de "opção" que receberam tanta publicidade?

Agora estão surgindo provas nesse sentido, as quais apontam para o fato de que a justiça social perde freqüentemente com a expansão do ensino doméstico em alguns estados. Um caso em pauta é a forma pela qual o debate atual sobre o uso do dinheiro público para finalidades religiosas na educação costuma ser subvertido por meio

42. Ver Geoff Whitty, Sally Power e David Halpin, *Devolution and Choice in Education* (Filadélfia: Open University Press, 1998).

43. Apple, *Cultural Politics and Education*.

44. Ver Whitty, Power e Halpin, *Devolution and Choice in Education* e Hugh lauder e David Hughes, *Trading in Futures* (Filadélfia: Open University Press, 1999).

de manipulações de recursos acessíveis somente a determinados grupos. O ensino doméstico de motivação religiosa está empenhado atualmente em explorar os fundos públicos não apenas de formas dissimuladas, mas também de formas que levantam questões sérias sobre o esgotamento dos recursos econômicas durante uma época de crises orçamentárias graves em quase todos os distritos educacionais.

Gostaria de falar mais a respeito disso, pois constitui um exemplo importante de meu argumento de que obter reconhecimento para alguns grupos (para os defensores do ensino doméstico, digamos) pode ter efeitos claramente negativos em outras esferas, como a política de redistribuição e as reivindicações de reconhecimento feitas por outros grupos. Na Califórnia, por exemplo, escolas com regulamentos próprios têm sido usadas como um mecanismo para obter dinheiro público para o ensino doméstico. A legislação da escola com regulamentos próprios na Califórnia tem sido empregada de formas muito "interessantes" para conseguir esse dinheiro. Num estudo recente, por exemplo, 50% das escolas com regulamentos próprios estavam a serviço do ensino doméstico. Escolas com regulamentos próprios voltadas para o "estudo independente" (um pseudônimo criativo para o ensino doméstico com base no computador) têm sido usadas tanto pelos distritos educacionais quanto pelos pais para obter dinheiro que não teriam conseguido de outro modo. Embora isso demonstre a capacidade de os distritos educacionais usarem estrategicamente a legislação da escola com regulamentos próprios para obter recursos que teriam perdido se os pais tirassem os filhos da escola para educá-los em casa, também significa outra coisa. Neste e em outros casos, o dinheiro dado aos pais para matricular seus filhos nessas escolas de regulamentos próprios voltadas para o estudo independente foi usado pelos pais para comprar material religioso produzido e vendido pela Universidade Bob Jones, uma das escolas religiosas mais conservadoras de todo o país.[45]

45. Amy Stuart Wells, comunicado pessoal. Para dispor de mais informações sobre as formas segundo as quais as escolas com regulamentos próprios ofereceram esses mecanismos, ver Amy Stuart Wells, *Beyond the Rhetoric of Charter Schools Reform* (Los Angeles: Graduate School of Education and Information Studies, UCLA, 1999).



Assim, o dinheiro público que não está legalmente à disposição para a compra de material abertamente sectário é usado para comprar currículos religiosos sob os auspícios da legislação da escola com regulamentos próprios. Mas, ao contrário de todos os currículos usados nas escolas públicas, sobre os quais é *obrigatório* fazer prestação pública de contas em relação a seu conteúdo e custos, o material comprado para o ensino doméstico não tem de prestar absolutamente nenhuma conta publicamente. Embora isso realmente dê mais opções aos alunos que estão tendo ensino doméstico e realmente lhes permita atuar numa política de reconhecimento, não só tira o dinheiro de outros alunos que não têm os recursos econômicos para se dar ao luxo de ter computadores em casa, como lhes nega participação naquilo que as crianças da comunidade vão aprender sobre elas próprias e sua cultura, história, valores etc. Dado que um grande número de livros didáticos usados em escolas religiosas fundamentalistas afirmem expressamente coisas como o Islã é uma religião falsa e apresentam afirmações semelhantes que muitos cidadãos achariam profundamente ofensivas,[46] é possível levantar questões sérias sobre se é apropriado o dinheiro público ser usado para ensinar um conteúdo desses sem qualquer prestação de contas pública.

Portanto, duas coisas estão acontecendo aqui. O dinheiro está sendo arrancado de distritos educacionais que já estão sofrendo uma pressão violenta para sustentar o ensino doméstico. E, o que é igualmente importante, os materiais curriculares que servem de base às identidades de grupos com motivação religiosa estão sendo pagos com o dinheiro público *sem* nenhuma prestação de contas, embora esses materiais atuem de forma a negar as reivindicações de reconhecimento de uma das religiões que mais crescem nos Estados Unidos, o islamismo. Isso levanta questões mais gerais e bem sérias sobre a forma pela qual as reivindicações de reconhecimento dos conservadores religiosos podem ser atendidas financeiramente quando, às vezes, eles na verdade apóiam um ensino discriminatório. Aqui, uma forma de

46. Ver Moshe Re'em, *Young Minds in Motion: Teaching and Learning About Difference in Formal and Non-formal Settings*, dissertação de doutorado inédita, University of Wisconsin, Madison, 1998, para dispor de uma análise interessante a respeito de parte desse conteúdo.

política de reconhecimento interfere com as reivindicações justificáveis de reconhecimento e legitimidade de outro grupo, e principalmente de um grupo (Islã) que sofreu imensamente tanto com a estereotipia quanto com a discriminação nos Estados Unidos e em outros países.

Não quero ser totalmente negativo aqui. Afinal de contas, essa é uma questão complicada, em que pode haver preocupações justificáveis entre os defensores do ensino doméstico de que sua cultura e seus valores não estão recebendo atenção. Mas essas preocupações devem ser discutidas abertamente, e não dissimuladas na afirmação pura e simples de que devemos apoiar uma política de reconhecimento do ensino doméstico de grupos com motivação religiosa porque sua cultura parece-lhes não receber o reconhecimento necessário nas instituições públicas. Para dizer o mínimo, os possíveis perigos ao bem público precisam ser reconhecidos e debatidos publicamente.

### Conclusão

Neste capítulo, levantei uma série de questões críticas sobre as tendências econômicas, sociais e ideológicas que, muitas vezes, estão por trás de partes significativas do movimento em favor do ensino doméstico. Nesse processo, situei-o dentro de movimentos sociais mais amplos que eu e muitos outros acreditam ter efeitos bem negativos sobre nosso senso de comunidade, sobre a saúde da esfera pública e sobre nosso compromisso de construir uma sociedade que seja menos estratificada econômica e racialmente. Sugeri que é preciso questionar os efeitos de sua tendência a construir "redomas", seus ataques ao Estado e seu uso crescente de fundos públicos sem nenhuma prestação de contas pública. Mas também disse que há claros elementos de bom senso nas críticas que o movimento em favor do ensino doméstico faz à natureza burocrática de muitíssimas de nossas instituições, em suas preocupações com o Estado gerencial e em sua devoção em participar ativamente da educação de seus filhos. O fato de alguns membros desse movimento mostrarem um desdém especial pela classe média de gerentes e profissionais qualificados pode criar algumas tensões interessantes na manutenção da aliança que sustenta a modernização conservadora, por exemplo.



A meu ver, a tarefa é separar os elementos de bom senso evidentes nessas preocupações da agenda egoísta e antipública que tem empurrado pais e membros da comunidade preocupados para os braços da restauração conservadora. A tarefa das escolas públicas é ouvir com muito mais cuidado (mas ainda assim *criticamente*, quando necessário) as queixas de pais como esses, e reconstruir nossas instituições de formas muito mais receptivas. Como já disse antes, é muitíssimo freqüente as escolas públicas empurrarem pais interessados que não faziam parte originalmente dos movimentos culturais e políticos dos conservadores para os braços dessas alianças com a sua atitude defensiva e falta de receptividade, e por silenciarem a discussão e a crítica democrática. É claro que às vezes essas críticas não se justificam ou são politicamente motivadas por propostas antidemocráticas. Mas isso não deve servir de desculpa para a incapacidade de abrir as portas de nossas escolas para um debate público intenso que torna a educação pública uma parte viva e crucial de nossa democracia.[47]

Temos modelos para fazer exatamente isso, como demonstram meus argumentos em favor do movimento por escolas democráticas nos primeiros capítulos.[48] Embora eu não queira ser excessivamente romântico aqui, mostro com mais detalhes em meu capítulo de conclusão que *existem* modelos de currículos e de ensino relacionados ao sentimento de comunidade, comprometidos com a eqüidade e a justiça social que se baseiam em escolas onde tanto os professores quanto os alunos querem estar. Se as escolas não fizerem isso, muitíssimos pais podem ser empurrados na direção do sentimento antiescola. Isso seria uma tragédia tanto para o sistema de escolas públicas quanto para o nosso senso de comunidade, já tão enfraquecido, e que está correndo um perigo cada vez maior. Mesmo que as escolas sustentadas pelo Estado tenham servido muitas vezes de arenas em que gran-

47. Entrei em muito mais detalhes sobre essas questões em Apple, *Cultural Politics and Education* e Michael W. Apple, *Power, Meaning, and Identity* (Nova York: Peter Lang, 1999).

48. Ver, por exemplo, Apple e Beane, *Democratic Schools*.

des divisões sociais são parcialmente reproduzidas, ao menos nos Estados Unidos essas escolas também serviram como locais importantíssimos de mobilização para a ação coletiva e preservação da possibilidade mesma da luta democrática.[49] Enquanto uma das poucas instituições que ainda *é* pública, as lutas em torno dela são cruciais. Essa é obviamente a corda bamba em que precisamos negociar. Como manter a visão de uma instituição genuinamente pública, ao mesmo tempo que criticamos rigorosamente o seu funcionamento? Nos Estados Unidos, essa é uma das tarefas que os educadores críticos envolvidos com as *Escolas Democráticas* e a *National Coalition of Education Activists* [Ativistas da Coalizão Nacional de Educação] se propuseram.[50] Eles reconhecem que as escolas têm impulsos e pressões contraditórias em seu interior, principalmente numa época de modernização conservadora. Não é romantismo trabalhar ativamente com essas contradições para que a memória coletiva de lutas anteriores e parcialmente vitoriosas não se perca. E também não é romatnismo engajar-se no que chamei em outra passagem de "reformas não-reformistas", cujo objetivo é expandir o espaço da ação anti-hegemônica nas instituições públicas.[51] Mas, para fazer isso, é necessário defender a natureza pública desses espaços públicos.

Raymond Williams talvez tenha sido quem melhor se expressou quando — ao posicionar-se como um otimista sem qualquer ilusão — lembrou-nos da importância da determinação *mútua* dos significados

49. Reese, *Power and the Promise of School Reform* e David Hogan, Education and Class Formation, *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Michael W. Apple (org.), (Boston: Routledge, 1982), 32-78.

50. Como já disse antes, uma das melhores coisas a procurar a fim de compreender os movimentos mais progressistas em torno da educação e da justiça social nas escolas públicas dos Estados Unidos é a revista *Rethinking Schools*, cuja circulação está aumentando rapidamente. Ela é uma das expressões mais bem articuladas das discussões críticas da política e prática educacional dos Estados Unidos e apresenta múltiplas vozes ativistas: professores, ativistas comunitários, pais, intelectuais acadêmicos, alunos e outros. Repetindo: ela pode ser contatada em *Rethinking Schools*, 1001 E. Keefe Avenue, Milwaukee, WI 53212, USA ou pelo seu *site* na Web: www.rethinkingschools.org. Ver também a revista inglesa *Education and Social Justice*.

51. Para dispor de mais informações sobre isso, ver Michael W. Apple, *Education and Power*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1995).



e valores que devem orientar nossa vida social. Vale a pena repetir suas palavras quando ele fala de seu compromisso com "a longa revolução". "Temos de alimentar a esperança, desde que isso não signifique suprimir a natureza do perigo."[52] Há perigos identificáveis para grupos de pessoas identificáveis no ensino público tal como o conhecemos. Mas as alternativas privatizantes podem ser muito piores. Essa tensão entre realismo e esperança forma o contexto de meu capítulo de conclusão.

52. Raymond Williams, *Resources of Hope* (Nova York: Verso, 1989), p. 322.

## Capítulo 7

# Corrigir os erros e deter a direita

### A cultura conta

Minha tarefa neste livro não é apenas criticar rigorosamente a direita, embora eu tenha um certo prazer nisso. Em todos os capítulos, também procurei esclarecer os elementos de bom senso e não apenas os absurdos que existem no interior das várias facções da aliança direitista. Tenho muitas razões para isso. Em primeiro lugar, as pessoas que acham certos elementos da modernização conservadora relevantes para sua vida não são simples marionetes. Não são idiotas que têm pouca compreensão das "verdadeiras" relações de nossa sociedade. Isso lembra análises reducionistas anteriores que se baseavam em idéias de "falsa consciência". Minha posição é muito diferente. Afirmo que a razão pela qual alguns dos argumentos apresentados por várias facções desse novo bloco hegemônico são ouvidas é porque elas *estão* conectadas com aspectos das realidades que as pessoas vivem. A aliança tensa entre neoliberais, neoconservadores, ativistas religiosos populistas e autoritários e a nova classe média de gerentes e profissionais qualificados só funciona porque tem havido uma articulação muito criativa de temas que ressoam profundamente nas experiências, temores, esperanças e sonhos das pessoas em sua vida cotidiana. A direita tem sido muitas vezes extremamente manipuladora em sua articulação desses temas. Integrou-os no interior de discursos

nativistas e racistas, no interior de formas economicamente dominantes de compreensão e no interior de um senso problemático de "tradição". Mas essa integração só poderia dar-se caso esses temas estivessem organizados em torno da compreensão que as pessoas têm de sua verdadeira vida material e cultural.

A segunda razão pela qual enfatizei a tensão entre o bom senso e o absurdo — independentemente de meu profundo respeito pelos textos de Antonio Gramsci sobre o assunto — está relacionada com minha crença de que somos testemunhas de uma grande proeza educacional em muitos países nas últimas três décadas. Muito freqüentemente, supomos que as lutas educacionais e culturais são epifenomenais. As verdadeiras batalhas acontecem no local de trabalho remunerado — na "economia". Essa não é apenas uma percepção espantosamente redutora do que é economia (com seu foco no trabalho remunerado ou não remunerado; seu esquecimento do fato de que as instituições culturais como as escolas também são locais onde há trabalho remunerado etc.),[1] como também ignora o que a direita fez realmente. A modernização conservadora remodelou radicalmente o senso comum da sociedade. Atuou em todas as esferas — a econômica, a política e a cultural — para alterar as categorias básicas que usamos para avaliar nossas instituições e nossas vida pública e privada. Criou novas identidades. Reconheceu que, para vencer no Estado, você precisa vencer na sociedade civil. A realização de um projeto educacional de proporções tão vastas tem muitas implicações. Mostra como as lutas culturais são importantes. E, por estranho que pareça, dá motivos para termos esperança. Obriga-nos a fazer uma pergunta importante: *se a direita pode fazer isso, por que não nós?*

Minha intenção não é que essa seja uma pergunta retórica. Como disse ao longo de todo este livro, a direita mostrou o quanto a luta pelo significado e pela identidade pode ser vital. Embora não devamos querer imitar os processos freqüentemente cínicos e manipuladores dos grupos direitistas, o fato de eles terem tido êxito em atrair as pessoas para baixo de seu guarda-chuva ideológico tem muito a

1. Michael W. Apple, *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (Nova York: Routledge, 1988).



nos ensinar. É claro que existem diferenças reais em termos de dinheiro e de poder entre as forças da modernização conservadora e aqueles cuja vida está sendo tragicamente alterada pelas políticas e práticas nascidas da aliança. Mas a direita não era tão poderosa assim há trinta anos. Ela se organizou coletivamente. Criou uma unidade descentralizada, em que cada elemento sacrificou parte de seu projeto particular para entrar naquelas áreas que os ligam entre si. Não podemos fazer o mesmo?

Acredito que sim, mas só se enfrentarmos as realidades e dinâmicas do poder de formas que não sejam românticas. Como afirmei no Capítulo 3, a retórica românticas das possibilidades apresentadas por alguns dos autores que escrevem sobre pedagogia crítica não têm uma base suficientemente sólida de análise tática ou estratégica da situação corrente, nem se fundamenta suficientemente em sua compreensão das reconstruções do discurso e dos movimentos que estão acontecendo em muitíssimos lugares. Aqui concordo com Cameron McCarthy, que nos lembra sabiamente que "Devemos pensar nas possibilidades com restrições; essa é a condição de nosso tempo."[2]

Como fiz o possível para mostrar neste livro, as lutas culturais não são epifenomenais. Elas *contam*, e contam em instituições de toda a sociedade. Para os grupos dominantes exercerem sua liderança, grandes números de pessoas têm de estar convencidas de que os mapas da realidade apresentados por aqueles com o maior poder econômico, político e cultural são de fato melhores do que as outras alternativas. Os grupos dominantes fazem isso conectando esses mapas a elementos de bom senso que as pessoas têm e alterando o próprio significado de conceitos-chave e das estruturas afetivas que os acompanham para estabelecer os centros de gravidade de nossas esperanças, temores e sonhos em relação à nossa sociedade. A direita tem tido muito mais êxito nessa empreitada do que a esquerda, em parte porque tem conseguido criar — por meio de esforços intensos e prolongados no plano econômico, político e cultural — uma aliança tensa, mas mesmo

2. Cameron McCarthy, palestra inédita dada na International Sociology of Education Conference, University of Sheffield, Sheffield, Inglaterra, jan. 2000.

assim bem-sucedida, que levou os principais debates sobre educação e política econômica e social para seu próprio terreno.

A evidência disso cerca-nos por todos os lados, nas palavras que usamos, nas discussões em que entramos e, na verdade, até nos muitos recursos culturais que empregamos para imaginar futuros alternativos. Por exemplo: enquanto termino de escrever este livro, um dos livros mais vendidos da lista de ficção do *New York Times* é *The Indwelling* [*O Possuído*] de Tim LaHaye (sim, o mesmo Tim LaHaye) e Jerry Jenkins, o sétimo de uma série de livros sobre os "verdadeiros fiéis" que enfrentam o "Anticristo".[3] O futuro imaginado é uma época de "êxtase", em que os bons vão para o céu e os maus são condenados à danação eterna. A identidade de cada um desses grupos é previsível, dado o que eu descrevi nos três últimos capítulos. Portanto, de muitas maneiras, a "periferia" populista autoritária mudou realmente de lugar, passando a ocupar o centro. Aprendeu a usar criativamente os códigos da aventura popular e dos romances de ficção científica para construir um espaço imaginário de possibilidades e um cristianismo "musculoso", mas sensível, que dá sentido às esperanças e à vida cotidiana das pessoas.[4]

Assim como esses espaços criam futuros imaginários, eles também ajudam de fato a criar identidades. O neoliberalismo cria políticas e práticas que encarnam o homem de negócios empreendedor, constantemente ocupado com suas estratégias a partir do individualismo possessivo que estabelece como o cidadão ideal. O neoconservadorismo cria passados imaginários como forma de estruturar futuros imaginários e estáveis, em que as identidades baseiam-se no fato de as pessoas assimilarem o conhecimento e os valores que os próprios neoconservadores concluíram que "resistiram à prova do tempo". Os conservadores religiosos populistas e autoritários também têm um passado imaginário, em que uma sociedade baseada no conhecimento e nos valores de Deus tem identidades predeterminadas que possibilitam às mulheres e aos homens rearticularem a ideologia neoliberal de "escolha" e agir segundo o que é considerado formas religiosas de levar a sociedade a Deus. E o gerencialismo estabelece novas identidades para a classe média de gerentes e profissionais qualificados, identidades que dão um novo sentido à sua vida e possibilita-lhes recapturar seus sentimentos de valor e eficiência. De todos esses múltiplos espaços e identidades, e dos conflitos, tensões e concessões que suas interações geram, nasceram políticas. Essas políticas quase nunca são exclusivamente de apenas um dos elementos desse bloco. Em geral, são uma rica mistura que de alguma forma acomoda tantos temas quanto possível das múltiplas forças da modernização conservadora — sem alienar aqueles grupos considerados significativos e que ainda não estão integrados sob o guarda-chuva hegemônico da direita, mas que a direita gostaria de ter sob sua liderança no futuro.

3. Tim LaHaye e Jerry B. Jenkins, *The Indwelling* (Nova York: Tyndale, 2000). Tim LaHaye é o marido de Beverly LaHaye. Como já disse nos capítulos anteriores, ambos estão profundamente envolvidos em causas políticas e culturais ultraconservadoras.

4. Evidentemente, as pessoas lêem todos os tipos de ficção e não são obrigadas a seguir seus preceitos. Assim sendo, pode-se ler romances policiais pesados, em que homens e mulheres detetives envolvem-se freqüentemente em represálias violentas. A política do prazer segue sua própria logicamente relativamente autônoma. A maioria das pessoas envolve-se no que tem sido chamado de "prazeres culpados", e ler livros como *The Indwelling* pode entrar nessa categoria para muitos leitores. Mas o fato de ser um *best-seller* nacional ainda tem considerável importância.



Essa é uma tarefa realmente difícil e está cheia de impulsos contraditórios. Apesar disso, mesmo com as contradições e tensões desse movimento, ele alterou significativamente o equilíbrio de forças para a direita. As políticas educacionais foram parte desse processo. Na verdade, a educação não só foi arrastada pela pressão dessas ondas direitistas, como desempenhou de fato um papel importante na criação dessas ondas. A aliança conservadora prestou atenção à educação — tanto formal quanto informal — e foi recompensada por isso. Como mostrei no Capítulo 3, mesmo em minha desconstrução crítica dos efeitos das políticas e de práticas neoliberais, neoconservadoras e gerencialistas em muitos países, foram as *suas* políticas que constituíram as linhas gerais dos debates dos quais participamos.

## Reformas contraditórias

Ao longo de todo este livro, demonstrei que as políticas têm muitas vezes conseqüências espantosamente imprevisíveis. As refor-

mas instituídas com boas intenções podem ter efeitos invisíveis muito problemáticos. Mostrei que os efeitos de algumas das reformas prediletas dos neoliberais e neoconservadores, por exemplo — dentre as quais os planos de financiamento estudantil, currículos nacionais ou estaduais e provas nacionais ou estaduais —, muitas vezes reproduzem as desigualdades, quando não as agravam. Por isso devemos ter muita cautela ao aceitar o que parecem intenções meritórias à primeira vista. As intenções muitas vezes são contestadas pela forma segundo a qual as reformas funcionam na prática. Isso não se aplica somente às transformações de administração e políticas educacionais em larga escala, mas também aos passos para mudar as formas pelas quais os currículos e o ensino são implementados nas escolas.

A estrutura que empreguei para compreender essas tendências tem como base o que a teoria cultural chama de ato de reposicionamento. Em essência, ela diz que a melhor forma de compreender o que qualquer conjunto de instituições, políticas e práticas faz é vê-las do ponto de vista daqueles que têm menos poder.[5] Isto é, toda instituição, política e prática — e principalmente aquelas que agora dominam a educação e a sociedade em geral —, estabelece relações de poder nas quais algumas vozes são ouvidas e outras não. Embora não esteja predeterminado que as vozes ouvidas mais claramente serão também as vozes daqueles que têm a maior quantidade de capital econômico, cultural e social, o mais provável é que isso venha a acontecer. Afinal de contas, não existimos numa arena eqüitativa. Muitas políticas econômicas, sociais e educacionais, quando postas realmente em prática, tendem a beneficiar aqueles que já têm vantagens.

Essas questões podem parecer exageradamente retóricas, ou abstratas demais, mas, infelizmente, a verdade que há nelas não é pouca. Por exemplo: numa época em que a maior parte do discurso em torno da reforma educacional gira em torno de planos de financiamento

5. Os paralelos entre essa posição e o ponto de vista da epistemologia são óbvios. Mas essa afirmação tem uma longa história, que remonta há muitos anos antes do desenvolvimento de posições até com mais nuances no interior do discurso feminista. Ver Sandra Harding, *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives* (Ithaca: Cornell University Press, 1991) e Gyorgy Lukacs, *History and Class Consciousness* (Cambridge: MIT Press, 1971).



estudantil e de opção por escola, de um lado, e em propostas de currículos nacionais ou estaduais, melhoria do padrão de qualidade e aumento do rigor nas provas, de outro, como mostrei ao longo de todo este livro, uma boa parte da evidência internacional agora indica que essas políticas podem de fato reproduzir e até agravar desigualdades de classe, gênero e raça. Assim, as estruturas correntes de poder econômico e cultural levam muitas vezes a uma situação em que o que pode ter começado na cabeça de alguns educadores ou legisladores como uma tentativa de melhorar as coisas, no fim, é muitíssimo freqüente que seja transformado em mais uma série de mecanismos de estratificação social.

Embora grande parte dessa situação deva-se às formas pelas quais raça, gênero, classe e "capacidade" atuam como realidades estruturais em nossa sociedade, parte dela está relacionada à hesitação dos legisladores em levar suficientemente a sério as formas complicadas segundo as quais a própria educação é um ato político. Exatamente essas políticas e desigualdades geradas estruturalmente e que estão por trás delas oferecem a maior parte da substância que serve de base para os princípios organizacionais deste livro.

Quase no final da seção introdutória de um livro recente sobre a política das políticas e práticas educacionais intitulado *Learning as a Political Act* [O aprendizado enquanto ato político], os editores afirmam que, enquanto pessoas progressistas, estão comprometidos com uma "solidariedade intelectual que procura revelar as idéias e a história de grupos que foram silenciados nas arenas educacionais da corrente dominante".[6] Há vários conceitos-chave nessa citação — solidariedade intelectual, revelação, silenciamento. Todos eles falam de uma história complicada, e todas as frases dizem algo a respeito do ponto de vista de acordo com o qual este livro foi escrito. São também o que chamei de "palavras-chave" no Capítulo 1. Vêm de uma tradição muito diferente daquela apresentada pelo mapeamento lingüístico dos mercados. Também falam de uma política diferente do saber oficial.

6. Jose Segarra e Ricardo Dobles (orgs.), *Learning as a Political Act: Struggles for Learning and Learning from Struggles* (Cambridge: Harvard Educational Review Reprint Series n. 33, 1999), p. xiii.

Durante a última década, tornou-se cada vez mais claro que o currículo escolar tinha se transformado num campo de batalha. Estimulados em grande parte pelas queixas neoliberais a respeito de um saber "economicamente inútil", pelas lamentações neoconservadoras a respeito de uma suposta perda de disciplina e falta de "verdadeiro saber" e pelos ataques incessantes dos grupos religiosos populistas e autoritários às escolas por sua suposta perda de valores "tradicionais" revelados por Deus, as discussões sobre o que deve ser ensinado nas escolas, e de que maneira, são agora tão acaloradas quanto sempre foram em nossa história.

Não é difícil encontrar provas disso. Em seu repetido apelo por um retorno a um currículo de "fatos", E. D. Hirsch Jr. afirma que as escolas foram tomadas por educadores progressistas, de Rousseau a Dewey,[7] uma afirmação que não tem praticamente nenhum endosso empírico e demonstra bem o quanto Hirsch está distanciado da vida cotidiana das escolas. A maior parte do ensino nos Estados Unidos já é orientada pelos fatos. Além disso, os distritos educacionais de todo o país estão sempre na defensiva, preocupados com que seus programas de língua pátria, estudos sociais ou matemática venham a ser questionados pelas forças da direita religiosa autoritária — embora, como demonstro em *Cultural Politics and Education,* às vezes os próprios sistemas educacionais criem as condições para o crescimento de movimentos antiescolas em suas próprias comunidades por serem pouco democráticos em seu envolvimento com essas comunidades.[8] Mais uma evidência dessa postura de rixa é visível no fato de que o conteúdo do currículo de matemática foi debatido recentemente até nas páginas editoriais do *New York Times,* em que os porta-vozes do currículo construtivista e tradicional enfrentaram-se de forma direta e determinada. Muitos outros exemplos poderiam ser citados. Mas é

7. E. D. Hirsch Jr., *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (Nova York: Doubleday, 1996). Ver também a crítica rigorosa a Hirshc em Kristen Buras, Qusetioning Core Assumptions: A Critical Reading of and Response to E. D. Hirsch, The Schools We Need and Why We Don't Have Them, *Harvard Educational Review* 69 (primavera de 1999): 67-93.

8. Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996).



claro que o debate sobre "Que saber tem mais valor?" adquiriu muitas conotações políticas.[9]

A maior parte desse debate tem pouca substância empírica. Por exemplo: o argumento de que precisamos "voltar" a ensinar matemática de formas "tradicionais", digamos, é obviamente em parte um argumento ideológico (precisamos restaurar a disciplina; os alunos têm liberdade demais; o saber "ilegítimo" empurrou o saber "legítimo" para o segundo plano). Mas também se baseia numa afirmação de que essa volta vai levar a um padrão de qualidade melhor e, em última instância, a uma economia mais competitiva. Aqui as ênfases neoliberal e neoconservadora aliam-se com a desconfiança dos populistas autoritários no ensino centrado na criança. É aqui que entra a comparação recente de Jo Boaler — extremamente detalhada nos planos qualitativo e quantitativo — dos currículos e da forma de ensinar matemática.[10]

Boaler faz uma análise refinada de duas escolas secundárias com ênfases claramente diferentes. Embora seu livro se baseie em dados da Inglaterra, assim como minha análise da literatura internacional no Capítulo 3, suas implicações também são importantíssimas para os debates sobre currículo e didática nos Estados Unidos e em outros países também. Ambas as escolas são constituídas em sua maior parte pela classe operária, mas também têm populações minoritárias e de classe média. Ambos os conjuntos de alunos freqüentaram o equivalente às nossas escolas de ensino fundamental dominadas por métodos acadêmicos mais tradicionais. E ambas tinham perfis semelhantes de padrão de qualidade. Uma delas concentrava-se abertamente na preparação dos alunos para as provas nacionais. Seu programa era quase inteiramente voltado para o professor, organizado em torno de livros didáticos criados para atender as necessidades das provas nacionais, os alunos eram agrupados em torno de sua capacidade, e o

9. É claro que, na verdade, o conteúdo e a forma do currículo e do ensino sempre foram questões políticas. Ver Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 1990). Sobre algumas das lutas recentes em torno do currículo na Inglaterra e no País de Gales, ver Richard Hatcher e Ken Jones (orgs.), *Education After the Conservatives* (Stoke-on Trent: Trentham Books, 1996).

10. Jo Boaler, *Experiencing School Mathematics* (Filadélfia: Open University Press, 1998).

programa era aplicado de tal maneira que a velocidade e a precisão dos cálculos e o aprendizado das regras procedimentais para resolver problemas matemáticos eram extremamente valorizados — todas as coisas que os tradicionalistas daqui dizem que estão faltando agora nos cursos de matemática. Além disso, a linha divisória entre a matemática tanto do mundo real quanto de outras matérias era nítida.[11] O outra escola não dividia os alunos de acordo com sua capacidade. Era claramente mais "progressista" tanto em sua atitude em relação aos estudantes (havia um estilo de comunicação mais relaxado entre professores e alunos; a contribuição do estudante era exigida pelo currículo) quanto em seu curso de matemática. Nessa segunda escola, o ensino baseava-se no projeto, com um mínimo de ensino baseado em livros didáticos e um máximo de trabalho cooperativo entre os estudantes. A linha divisória entre a matemática e os problemas do "mundo real" não era muito marcada.

A primeira escola era silenciosa, empenhada em suas tarefas, bem organizada — a própria realização do sonho de quase todos os elementos da modernização conservadora. A segunda era mais barulhenta, os estudantes nem sempre estavam concentrados em suas tarefas e tinha horários muito flexíveis. Ambas as escolas tinham professores dedicados que trabalhavam duro. Mas as diferenças dos resultados são impressionantes, tanto em termos de rendimento geral quanto em termos dos efeitos diferenciais de cada orientação sobre os próprios alunos.

A escola mais tradicional, com sua preocupação central de "cobrir a matéria" que cairia na prova, enfatizava o conhecimento dos livros didáticos e passava rapidamente de um tópico para outro. A abordagem mais centrada no aluno da segunda escola sacrificou parte das matérias, mas também possibilitou que os alunos compreendessem melhor o conteúdo apresentado. Em geral, os alunos da primeira escola não se saíram realmente tão bem nas provas padronizadas quanto os da segunda, principalmente — mas não só — naquelas

11. Segundo a terminologia de Basil Bernstein, poderíamos dizer que, nesse caso, o currículo e o ensino foram rigorosamente classificados e rigorosamente articulados. Ver Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control, Volume 3*, 2. ed. (Londres: Routledge, 1977).



partes das provas que exigiam que eles realmente pensassem de forma matemática, em grande parte porque eles não conseguiam generalizar para novos contextos tão bem quanto os alunos que tinham usado sua matemática em projetos mais variados (embora isso consumisse mais tempo). Além disso — e algo que tem grande importância para a eqüidade — as mulheres jovens da segunda escola saíram-se constantemente melhor numa atmosfera mais cooperativa que enfatizava a compreensão e o uso do que a quantidade de tópicos estudados. O mesmo se aplica em termos de classe social. Os alunos da classe operária estavam sempre em desvantagem no programa de mais pressão baseado em livros didáticos e em provas dos cursos tradicionais de matemática.

Essa é uma situação complexa e Boaler está falando de tendências gerais aqui. Mas suas conclusões gerais são claras e corroboradas por uma combinação muito bem feita de dados. Em síntese, a afirmação de que o retorno aos programas tradicionais de matemática (na verdade, dado o fato de que a maioria dos cursos de matemática ainda são na base do quadro-negro e da aula expositiva, seria muito mais honesto dizer *a continuidade desses programas*) que os críticos estão exigindo não aumenta a competência matemática dos alunos, nem sua capacidade de usar seus conhecimentos de matemática de formas produtivas. Embora essa proposta talvez mantenha as classe silenciosas e os estudantes sob controle, também pode ser uma desvantagem sistemática para as mulheres jovens — dentre as quais, como mostra Boaler, encontram-se as mais brilhantes mulheres jovens — e para os estudantes economicamente desprivilegiados.[12] Finalmente, pode ter mais um efeito, o de aumentar a aversão dos alunos pela matemática e seus sentimentos de que é simplesmente irrelevante para o seu futuro. Se isso for verdade para a matemática, vale a pena considerar os efeitos negativos invisíveis das políticas mais gerais que estão sendo propostas pelos reformadores neoconservadores, que desejam voltar

12. O enfoque em manter os jovens "sob controle" está ligado a uma longa história de medo dos jovens e de vê-los como pessoas que precisam constantemente de regulamentação. Para uma discussão perspicaz dessa história, ver Nancy Lesko, *Act Your Age!* (Nova York: Routledge, 2001).

ao que construíram, bem romanticamente, como "a tradição" em todas as disciplinas.

Se as conclusões de Boaler forem mesmo parcialmente generalizáveis, como eu acho que podem muito bem ser, os efeitos invisíveis de certos movimentos de reforma podem não ser o que temos em mente. O controle mais rigoroso sobre o currículo, o carro das provas na frente dos bois do currículo, mais pressão, planos de avaliação mais redutivos — tudo isso leva a resultados menos eqüitativos, não mais. Tédio, alienação e aumento das desigualdades não são os resultados ideais do ensino. Repetindo: olhar para além de nossas fronteiras geralmente limitadas demais e provincianas pode trazer muitos benefícios. A pesquisa meticulosa que serve de base ao livro de Boaler precisa ser levada a sério por todos os que supõem que, em nossa sociedade desigual, há uma relação direta entre intenções políticas e resultados políticos. Não há.

Portanto, uma das tarefas mais importantes da educação crítica é empírica. Assim como Boaler, precisamos tornar a pesquisa pública, não apenas em relação aos efeitos negativos das políticas da modernização conservadora, mas — o que é igualmente importante — em relação aos efeitos positivos de alternativas mais críticas social e educacionalmente. Um bom exemplo disso é o programa SAGE de Wisconsin, no qual a redução significativa do tamanho da classe nas escolas que historicamente serviram a uma grande parte dos desprivilegiados tem tido resultados muito mais animadores do que, digamos, a mercantilização e os planos de financiamento estudantil.[13] Essa é uma forma de interromper os discursos e políticas dominantes, e muito mais nesse sentido precisa ser feito. Mas, ao fazer isso, não podemos depender somente das formas dominantes daquilo que conta como evidência. Nas palavras de Linda Tuhiwai Smith, precisamos "descolonizar as metodologias".[14] Voltarei à questão de tornar públicas as políticas e práticas alternativas mais tarde, neste capítulo de conclusão.

13. Ver Alex Molnar, Philip Smith, John Zahorik, Amanda Palmer, Anke Halbach e Karen Ehrle, Evaluating the SAGE Program, *Educational Evaluation and Policy Analysis* 21 (verão de 1999): 165-77. Ver também Alex Molnar, *Vouchers, Class Size Reduction, and Student Achievement* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Education Foundation, 2000).

14. Linda Tuhiwai Smith, *Decolonizing Methodologies* (Nova York: Zed Books, 1999). Ver também Andrew Gitlin, org., *Power and Method* (Nova York: Routledge, 1994).



**A "corrida" em direção à reforma educacional**

De que outra maneira esses movimentos regressivos podem ser detidos? Deixe-me falar primeiro de forma relativamente genérica sobre o enfrentamento direto das realidades do poder diferencial. O compromisso de enfrentar essa realidade baseia-se mais uma vez no que eu disse no início deste capítulo — o ato do reposicionamento, de ver o mundo por meio dos olhos dos mais oprimidos de nossos semelhantes.

Em muitos outros livros, apresentei dados que demonstram a natureza das desigualdades estruturadas que caracterizam nossa sociedade. Não vou repeti-los aqui. Basta dizer que, apesar de nossos discursos excessivamente individualizados para descrever a sociedade em que vivemos, as estruturas e as dinâmicas de classe, raça e gênero são imensamente significativas.[15] Essas estruturas e dinâmicas não são simples abstrações; impregnam até os aspectos mais mundanos de nossa vida cotidiana. Embora muita gente tenha ignorado ou perdido as esperanças que tinham no poder da análise de classe, uma negligência que combati constantemente durante anos,[16] talvez algumas das coisas mais gerais que tenho a dizer possam ser mais bem compreendidas se nos concentrarmos na raça. Em sua análise excepcional da forma pela qual os discursos de raça operaram nos Estados Unidos, Omi e Winant afirmam que a raça não é um "acréscimo", é de fato um elemento integrante da maioria de nossas experiências cotidianas consideradas ponto pacífico, um tópico que reiterei em minhas discussões dos elementos da modernização conservadora ao longo de todo este livro.

Nos Estados Unidos, a raça está presente em todas as instituições, em todas as relações, em todos os indivíduos. Isso não acontece somente por causa da forma como a sociedade é organizada — espa-

15. Uma grande quantidade de dados foram sintetizados em Apple, *Cultural Politics and Education*, p. 68-90.

16. Ver, por exemplo, Michael W. Apple, *Power, Meaning, and Identity* (Nova York: Peter Lang, 1999). O debate sobre análise de classe e sobre como ela pode ser feita encontra-se em Erik Olin Wright, (org.), *The Debate on Classes* (Nova York: Verso, 1989) e Erik Olin Wright, *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis* (Nova York: Cambridge University Press, 1997).

cial e, culturalmente, em termos de estratificação etc. — mas também por causa de nossas percepções e compreensão da experiência pessoal. Assim sendo, quando assistimos a uma fita de vídeo em que Rodney King está sendo espancado, quando comparamos o preço dos imóveis em bairros diferentes, avaliamos um cliente, vizinho ou professor em potencial, ficamos na fila do seguro-desemprego, ou realizamos mil outras tarefas normais, somos levados a pensar racialmente, a usar categorias raciais e os sistemas de significado nos quais fomos socializados. Apesar das exortações, tanto sinceras quanto hipócritas, não é possível ou sequer desejável ser "daltônico".[17]

Não só não é possível ser daltônico, como, nas palavras desses autores, "opor-se ao racismo requer que a gente note o racismo, não que o ignore". Só notando o racismo é que podemos questioná-lo, "com sua redução cada vez mais absurda da experiência humana a uma essência atribuída a todos sem consideração pelo contexto histórico ou social". Ao colocar o racismo diretamente à nossa frente, "podemos questionar o Estado, as instituições da sociedade civil e nós mesmos enquanto indivíduos e combater o legado de desigualdade e injustiça herdado do passado" e continuamente reproduzido no presente.[18]

Embora Omi e Winant estivessem analisando a dinâmica racial nos Estados Unidos, espero que, a essa altura, já esteja igualmente claro que suas afirmações se estendem para muito além dessas fronteiras geográficas e inclui o Reino Unido e muitos outros países. Não seria possível entender a história, a situação atual e os múltiplos efeitos da política educacional num grande número de países sem colocar a raça como um elemento crucial da análise.

Colocar a raça no centro é mais difícil do que se supõe, pois é necessário fazer isso com o devido reconhecimento de sua complexidade. A raça não é uma categoria estável. O que significa, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso público e seu papel na política educacional e na política social mais geral, tudo isso é contingente e histórico. Na verdade, seria enganoso falar de raça como se fosse um elemento neutro. Um "elemento neutro" não é uma coisa, um objeto reificado que pode ser medido como se fosse uma simples entidade biológica. A raça é uma *construção*, uma série de *relações* inteiramente sociais. Infelizmente, isso não faz as pessoas pararem de falar de raça de formas simplistas que ignoram as realidades de poder e histórias diferenciais.[19] Mas a complexidade precisa ser reconhecida aqui também. As dinâmicas raciais têm suas própria história e são relativamente autônomas. Mas também participam, formam e são formadas por outras dinâmicas relativamente autônomas envolvendo, digamos, classe, realidades coloniais e pós-coloniais, e assim por diante — todas elas implicadas e relacionadas com a construção social de raça. Além disso, as dinâmicas raciais podem operar de formas sutis e poderosas mesmo quando não estão conscientemente na cabeça dos sujeitos envolvidos.

17. Michael Omi e Howard Winant, *Racial Formation in the United States* (Nova York: Routledge, 1994), p. 158-59.

18. Ibid., p. 159.



Aqui podemos fazer uma distinção entre explanações intencionais e funcionais. As explanações intencionais são aqueles objetivos explícitos que orientam nossas políticas e práticas. As explanações funcionais, por outro lado, preocupam-se com os efeitos latentes das políticas e práticas.[20] A meu ver, as últimas são mais importantes do que as primeiras.

Em essência, isso coloca o que é chamado como falácia genética na lógica no seu devido lugar, por assim dizer. Gostaria de ser específico aqui. Podemos pensar na falácia genética de formas específicas. Tendemos a criticar rigorosamente os autores que supõem que a importância e o significado de qualquer posição são totalmente determinados por sua fonte original. Assim, por exemplo, é claro que E. L. Thorndike — um dos fundadores da psicologia educacional — era um eugenista assumido e estava profundamente comprometido com o projeto de "aperfeiçoamento da raça", e tinha uma visão da educação inerentemente antidemocrática. Mas entraríamos num terreno de areia movediça se concluíssemos que todos os aspectos de sua obra

19. Estou pensando no livro de Richard Herrnstein e Charles Murray, *The Bell Curve* (Nova York: Free Press, 1994).

20. Ver Daniel Liston, *Capitalist Schools* (Nova York: Routledge, 1988).

estão totalmente "poluídos" por suas idéias sociais (repugnantes). O programa de pesquisa de Thorndike pode ser epistemológica e empiricamente problemático, mas, para desmaracará-lo, é necessário um tipo diferente de evidência e uma análise mais complexa do que simplesmente afirmar (corretamente) que ele em geral é racista, sexista e elitista.[21] Na verdade, não é difícil encontrar educadores progressistas inspirando-se na obra de Thorndike em busca de apoio do que era visto então como posições radicais.

Quando falamos de racismo e de reforma nas políticas atuais, precisamos discutir a falácia da genética. As motivações declaradas dos defensores das políticas do neotrabalhismo do Reino Unido ou de propostas educacionais como a implementação dos programas de financiamento estudantil ou de provas nacionais e estaduais nos EUA podem não dizer respeito à raça, ou esses defensores podem ter acreditado que essas propostas "tornariam a arena mais eqüitativa" para todos. Suas intenções podem ter sido deliberadamente "meritórias" (é exatamente esse jogo de palavras que fazem). Mas, como mostrei repetidamente ao longo deste livro, as motivações conscientes não são nenhuma garantia da forma como os argumentos e políticas serão empregados, nem de quais serão suas múltiplas funções e efeitos finais, nem de as quais interesses servirão em última instância, e nem das estruturas identificáveis de benefícios diferenciais que surgirão, dadas as relações desiguais correntes em termos de capital econômico, cultural e social e dadas as estratégias desiguais de converter uma forma de capital em outra em nossas sociedades. Na verdade, a raça obtém uma boa parte de seu poder exatamente com sua invisiblidade. E em lugar algum isso é mais verdade do que no discurso dos mercados e do padrão de qualidade.

Por exemplo: embora alguns comentadores possam estar certos ao dizer que "o mercado das escolas competitivas do Reino Unido, tal como imaginado pelos neoliberais, foi criado sem referência às implicações para as minorias étnicas,"[22] isso pode ser verdade apenas no

21. Ver, por exemplo, Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (Nova York: W. W. Norton, 1981) e Donna Harraway, *Primate Visions* (Nova York: Routledge, 1989).

22. Sally Tomlinson, New Inequalities: Educational Markets and Ethnic Minorities, dissertação apresentada no simpósio sobre Racismo e Reforma no Reino Unido no encontro anual da American Educational Research Association, San Diego, abr. 1998.



plano das intenções conscientes. Embora as alusões à raça estejam nitidamente ausentes no discurso dos mercados — exceto como uma forma de legitimação[23] — continua sendo uma presença ausente que, a meu ver, tem muitíssimas implicações nos objetivos e preocupações que giram em torno do apoio à mercantilização do ensino. A impressão de declínio econômico e educacional, a crença de que o privado é bom e o público é ruim etc. combinam-se com uma sensação de perda, geralmente inarticulada, de que as coisas estão ficando descontroladas, uma sensação anômica ligada à sensação de perda do "lugar que lhe é de direito" no mundo (um "império" agora em declínio) e ao medo da cultura e do corpo do Outro. O "privado" é a esfera das empresas eficientes e bem azeitadas, de autonomia e escolha individual. O "público" é o descontrolado, o confuso, o heterogêneo. "Nós" temos de proteger "nossa" escolha individual daqueles que são os controladores ou os "poluidores" (cujas culturas e até corpos são exóticos ou perigosos). Assim, acredito que existem relações muito íntimas entre o apoio às visões neoliberais dos mercados e indivíduos livres, os interesses dos neoconservadores com suas preocupações evidentes com rendimento, "excelência" e declínio; as preocupações dos populistas autoritários que levaram ao ensino doméstico; e a ênfase na certeza, nas provas e no controle que desempenham um papel muito importante no gerencialismo da nova classe média.

Nesse sentido, acho que também acontece que, nas condições atuais, as propostas de modelos e de currículos nacionais e estaduais representam muito freqüentemente um retrocesso na educação anti-racista (embora nunca devamos romantizar a situação anterior; temo que a educação anti-racista que estava realmente sendo implementada não tenha sido grande coisa). Isso fica claro na importante pesquisa de Linda McNeil que mencionei antes sobre os efeitos destrutivos da passagem de currículos e provas padronizados para o âmbito nível estadual — principalmente entre escolas com grandes concentrações

23. Ver, por exemplo, os argumentos pró-financiamento apresentados por Gary Rosen, em que ele diz que os financiamentos são a única forma que os afro-americanos têm de conseguir uma educação "de verdade". Ver Gary Rosen, "Are School Vouchers Un-American?" *Commentary* 109 (fevereiro de 2000): 26-31.

de alunos afro-americanos e latinos que tiveram ganhos significativos com a criação de currículos e métodos de ensino receptivos e respeitosos em relação às culturas, valores e saber local, o que também levou a um aumento do padrão de qualidade e da freqüência às aulas.[24] Não é estranho que assim começou a haver avanços na descentralização das narrativas dominantes o predomínio tenha voltado sob a forma de currículos nacionais e estaduais (e provas nacionais e estaduais) que especificam — muitas vezes com detalhes penosos — que "nós" somos todos iguais? É claro que, como eu já disse, em muitos países as tentativas de criar currículos nacionais e/ou padrões de qualidade nacionais foram e estão sendo obrigadas a fazer concessões, a ir além da simples menção da cultura e história do Outro (esse certamente foi e é o caso nos Estados Unidos). E é nessas concessões que vemos o discurso hegemônico no auge de sua criatividade.

Espero que você me perdoe se eu estiver me repetindo aqui, mas não consigo pensar em nenhuma formulação melhor para o que estou descrevendo. Tome de novo o exemplo que citei num capítulo anterior, dos novos modelos de história nacional nos Estados Unidos e da tentativa de os livros didáticos satisfazerem a demanda pela criação padronizada de uma narrativa multicultural que "nos" liga a todos, para criar aquele "nós" fugidio. Como observei, esse tipo de discurso, embora tenha uma série de elementos que parecem progressistas, demonstra o quanto as narrativas hegemônicas apagam criativamente a memória histórica e as especificidades da diferença e da opressão. Embora quase todos os livros didáticos de nossas escolas construam a história dos Estados Unidos como a história de "imigrantes", essa história interpreta de forma totalmente equivocada as condições diferentes que existiam. Como já disse, alguns "imigrantes" vieram *acorrentados*, foram escravizados e enfrentaram séculos de repressão e *apartheid* imposto pelo Estado. Outros foram condenados à morte e ao encarceramento por políticas oficiais. E há um mundo de diferença aqui entre a criação de um "nós" artificial e a destruição da experiência e da memória histórica.

24. Linda McNeil, *Contradictions of School Reform* (Nova York: Routledge, 2000).



Essa destruição e a maneira como foi realizada também se relaciona com a maneira pela qual a raça funciona como uma presença ausente (ao menos para algumas pessoas) em nossas sociedades. Isso pode ficar mais claro ainda se voltarmos nossa atenção para a invisibilidade do branco. Na verdade, quero sugerir que aqueles profundamente comprometidos em neutralizar as forças da modernização conservadora e igualmente comprometidos com os currículos e a didática anti-racista prestem muita mais atenção na identidade branca.

Pode ser uma infelicidade, mas ainda é fato que muitos brancos achem que existe um custo social por não serem de cor, por serem *brancos*. Para eles, os brancos são os "novos perdedores" numa arena que eles acreditam que seja eqüitativa, agora que os Estados Unidos são supostamente uma sociedade igualitária, daltônica. Como "os tempos estão duros para todos", as políticas de assistência aos "grupos subrepresentados" — como a ação afirmativa — estão apoiando injustamente os "não-brancos". Assim, agora os brancos podem reivindicar o *status* de vítimas, de uma forma muito parecida com a que os evangélicos conservadores afirmam ser oprimidos, mesmo que para alguns deles haja uma perda de memória coletiva sobre a forma pela qual, nos primeiros anos do movimento no Sul, foi feita uma opção consciente de se tornarem menos integrados a fim de se tornarem parte de uma ordem racial dominante.[25] Esses sentimentos são de considerável importância na política da educação dos Estados Unidos, bem como em muitos outros países. Da forma como está sendo modelada pela restauração conservadora, o fato de ser branco é um produto cultural explícito que está adquirindo vida própria. Nos argumentos dos discursos conservadores que agora estão circulando de forma tão vigorosa, as barreiras à igualdade social e à igualdade de oportunidades foram removidas. Portanto, os brancos não têm privilégio algum. A maior parte desse discurso é mentirosa, evidentemente. Embora reduzida por outras dinâmicas de poder, ainda há uma vantagem considerável em "ser branco" nesta sociedade. Mas não é a verdade ou

25. Charles Gallagher, White Reconstruction in the University, *Socialist Review* 94, n. 1 e 2 (1995): 194.

falsidade dessas afirmações que estão em pauta aqui, e sim a produção de identidades brancas regressivas.

As implicações de tudo isso são profundas, tanto política quanto culturalmente, pois, dado o uso cínico que a direita faz das ansiedades raciais, dados os receios e as realidades econômicas que muitos cidadãos vivem e dado o poder histórico da raça na psique norte-americana e na formação de identidades em tantos outros países, muitos membros dessas sociedades podem desenvolver formas de solidariedade baseadas no fato de "serem brancos". Para dizer o mínimo, isso tem conseqüências em termos de lutas em torno do significado e de identidade, e nas características e no controle de nossas principais instituições.

Como deter essas formações ideológicas? Como desenvolver práticas pedagógicas anti-racistas que reconheçam as identidades brancas e, apesar disso, não levem a formações regressivas? Essas são questões ideológicas e pedagógicas complexas. Mas elas não serão resolvidas se não nos concentramos diretamente nas relações diferenciais de poder que foram e estão sendo criadas no terreno educacional no qual atuamos. E isso requer um foco insistente no papel do Estado, nas políticas estatais, na guinada para a direita das políticas governamentais e dos partidos políticos de muitos países e na reconstrução do senso comum, na qual a direita se empenhou com tanto sucesso.

Se fôssemos fiéis à nossa memória histórica, ser branco certamente não é algo que acabamos de descobrir. A política em favor do branco tem sido enormemente — e muitas vezes aterradoramente — eficiente na formação de coalizões que unem as pessoas, fazendo-as passar por cima de diferenças culturais, de relações de classe e gênero e agir contra seus próprios interesses.[26] Não seria possível escrever a história de "nossas" instituições econômicas, políticas, jurídicas, de saúde, educação, na verdade, de todas as nossas instituições, sem tomar consciente ou inconscientemente a política da brancura como uma dinâmica central. Claro, estou dizendo pouca coisa que é novidade aqui. Como os teóricos raciais e pós-coloniais com visão crítica demonstraram, as formas e identidades raciais têm sido e continuam sendo os

26. Richard Dyer, *White* (Nova York: Routledge, 1997), p. 19.



tijolos constitutivos das estruturas de nossa vida cotidiana, de comunidades imaginárias e reais e de processos e produtos culturais.[27]

Vamos examinar essa situação um pouco mais de perto. Raça é uma categoria aplicada em geral às pessoas que "não são brancas". Os brancos não costumam ser vistos e nomeados. São o centro, a norma humana. Os "outros" têm uma raça; "nós" somos apenas pessoas.[28] Richard Dyer fala disso em seu livro eloqüente intitulado *White* [Branco]:

> Não existe nenhuma posição de mais poder que aquela de ser "apenas" um ser humano. Reivindicar o poder é reivindicar falar em nome da humanidade como um todo. As pessoas de uma determinada raça não podem fazer isso — só podem falar em nome de sua raça. Mas os que não são de uma determinada raça podem, pois não representam os interesses de uma raça. A questão de ver o branco como membro de uma raça significa desalojá-lo / desalojar-nos da posição de poder, com todas as desigualdades, opressão, privilégios e sofrimentos que vêm a reboque, desalojando-os / desalojando-nos ao reduzir a autoridade com que eles falam / nós falamos e eles agem / nós agimos no mundo e o influenciamos.[29]

Até a "nossa" língua fala da invisibilidade das relações de poder em nossas conversas comuns sobre a condição de branco. "Nós" falamos que uma folha de papel em branco está "limpa". Uma sala toda pintada de branco talvez "precise de um pouco de cor". Há dezenas de outros exemplos. Mas a idéia de brancura como neutralidade, como uma presença que não está presente, é o ideal para designar aquele grupo social considerado "um ser humano comum".[30]

27. Há uma vasta literatura sobre isso. Ver, por exemplo, Omi e Winant, *Racial Formation in the United States*. Cameron McCarthy e Warren Crichlow (orgs.), *Race, Identity, and Representation in Education* (Nova York: Routledge, 1994); William Tate, Critical Race Theory and Education, *Review of Research in Education, Volume 22*, Michael W. Apple (org.), (Washington, DC: American Educational Research Association, 1997), p. 195-247; Michelle Fine, Lois Weis, Linda Powell e L. Mun Wong, orgs., *Off White* (Nova York: Routledge, 1997); e Cameron McCarthy, *The Uses of Culture* (Nova York: Routledge, 1998), para citar apenas alguns autores e obras.

28. Dyer, *White*, p. 1.

29. Ibid., p. 2.

30. Ibid., p. 47.

Diante disso, diante de algo cuja melhor definição talvez seja uma presença ausente, um projeto crucial em termos políticos, culturais e finalmente pedagógico seria, portanto, o de *tornar o branco estranho*.[31] Assim, parte de nossa tarefa em termos de pedagogia, consciência e mobilização política é dizer a nós mesmos e ensinar nossos alunos que as identidades são historicamente produzidas. Precisamos reconhecer que "os sujeitos são produzidos por meio de múltiplas identificações". Devemos ver nosso projeto não como uma identidade reificadora, mas compreender tanto sua produção como um processo constante de diferenciação *quanto* — o que o mais importante de tudo — como sujeito a redefinição, a resistência e a mudança.[32]

Há perigos em fazer isso, evidentemente. Levar os brancos a se concentrarem na sua condição de branco pode ter efeitos contraditórios, dos quais precisamos ter plena consciência. Pode possibilitar a uma pessoa reconhecer o poder diferencial e a natureza racial de todos nós — o que é ótimo. Mas também pode servir a outros propósitos, além de questionar a autoridade do Ocidente branco, por exemplo. Como argumento em *Cultural Politics and Education*, o risco de cair no individualismo possessivo que é tão poderoso nesta sociedade pode ser muito grande. Isto é, um processo desse tipo pode servir à função desanimadora de simplesmente dizer, "Basta de falar de você, agora deixe-me falar de mim com você." Se não formos muito cuidadosos e se não pensarmos muito bem, essa proposta ainda pode acabar privilegiando o branco, a mulher de classe média ou a necessidade masculina de exibição. Essa necessidade parece infinita entre muitas pessoas. Os intelectuais da comunicação educacional crítica nem sempre estarão imunes a essas tensões. Portanto, precisamos estar em guarda para garantir que o enfoque na condição de branco não se transforme em mais uma desculpa para recentrar as vozes dominantes e ignorar as vozes e testemunhos daqueles grupos de pessoas cujos sonhos, esperanças, vida e o próprio corpo estão abalados pelas relações correntes de exploração e dominação.

31. Ibid., p. 4.

32. Joan Scott, Multiculturalism and the Politics of Identity, *The Identity in Question*, John Rajchman (org.), (Nova York: Routledge, 1995), p. 11.



Além disso, o enfoque na condição de branco e os papéis complexos que ele desempenha nas "reformas" atuais podem simplesmente gerar culpa, hostilidade ou sentimentos de impotência nos brancos. Na verdade, pode impedir a criação daquelas "unidades descentralizadas" que superam as diferenças e que podem levar a coalizões amplas que questionam as relações culturais, políticas e econômicas dominantes. Portanto, fazer isso requer uma sensibilidade colossal, uma percepção clara das múltiplas dinâmicas de poder em qualquer situação e uma pedagogia com nuances e às vezes arriscada.[33]

As questões da brancura podem parecer excessivamente teóricas a alguns leitores ou mais um tópico "da moda" que encontrou uma forma de chegar à superfície da agenda educacional crítica. Esse seria um erro grave. O que e considerado "saber oficial" traz sempre a marca de tensões, lutas e concessões, em que o fator raça desempenha um papel crucial.[34] Além disso, como Steven Selden mostrou muito claramente em sua recente história das relações íntimas entre eugenia e política e prática educacional, quase toda prática dominante na educação — padrões de qualidade, provas, modelos sistematizados de planejamento curricular, ensino especial para os bem dotados e muito mais — tem suas raízes em preocupações como "aperfeiçoamento da raça", medo do Outro etc.[35] E essas preocupações baseiam-se elas próprias no olhar do branco enquanto norma inconfessada. Assim, as questões de brancura encontram-se no próprio âmago da política e da prática educacional. Ignorá-las é um perigo para nós.

Claro, essa é parcialmente uma questão da política de "identidade", e uma atenção crescente foi dada na última década às questões de identidade na educação e nos estudos culturais. No entanto, um dos maiores defeitos da pesquisa no plano da identidade é sua incapacidade de discutir adequadamente a política hegemônica da direita. Fiz o possível para mostrar aqui e em outros livros que a restaura-

33. Ver Joe Kincheloe e Shirley Steinberg (orgs.), *White Reign: Deploying Whiteness in America* (Nova York: St. Martin's Press, 1998).

34. Michael W. Apple, *Official Knowledge*, 2. ed. (Nova York: Routledge, 2000).

35. Steven Selden, *Inheriting Shame* (Nova York: Teachers College Press, 1999).

ção conservadora tem tido um sucesso estrondoso na criação de posições de sujeito ativo que incorporam grupos variados sob o guarda-chuva de uma nova aliança hegemônica. Tem conseguido engajar-se numa política, dentro e fora da educação, em que o medo do Outro racializado está ligado a medos relativos a nação, cultura, controle e declínio — e a medos intensamente pessoais quanto ao futuro dos próprios filhos numa economia em crise. Todos esses fatores estão entrelaçados de formas tensas, mas criativas e complexas. Isso dito, aqueles de nós que estão comprometidos com políticas e práticas educacionais anti-racistas e que estão empenhados em dar testemunho do funcionamento atual de "reformas" educacionais já implementadas e de outras propostas recentemente, devem ter a sabedoria de voltar a atenção não só para os efeitos raciais dos mercados e dos padrões de qualidade, mas também para as formas criativas com que os movimentos neoliberais e neoconservadores (e, nos Estados Unidos e em muitos outros países, os religiosos populistas e autoritários) utilizam para convencer muita gente (inclusive muitos líderes do Partido Trabalhista no Reino Unido e do Partido Democrata nos Estados Unidos) que essas políticas são apenas tecnologias neutras. Não são.

#### Tornar os questionamentos públicos

Meus argumentos da seção anterior deste capítulo de conclusão situaram-se num plano relativamente geral, porque eu não queria perder de vista o quadro mais amplo. Agora eu queria passar para um plano mais específico e tático, pois estou convencido de que é importante enfrentar, imediatamente, as reivindicações direitistas na mídia, nas publicações acadêmicas e profissionais e na vida cotidiana.

Um exemplo crucial desse tipo de enfrentamento é o *Educational Policy Project* [Projeto de Política Educacional] criado sob os auspícios do *Center for Education Research, Analysis, and Innovation* [Centro de Pesquisa, Análise e Inovação em Educação]. Envolve a construção incessante de um grupo organizado de pessoas comprometidas em responder muito rapidamente ao material publicado pela direita. Esse grupo inclui um número de educadores e de ativistas célebres que se



preocupam profundamente com o fato de a direita ter sido muito bem-sucedida ao usar a mídia para alimentar sua agenda ideológica, além de ter destinado uma quantidade considerável de recursos para fazer com que sua mensagem chegue ao público. Por exemplo: um grande número de fundações conservadoras tem equipes empregadas em regime de período integral, cuja responsabilidade é, por exemplos, mandar via fax sinopses de reportagens para a mídia nacional, para os jornais e para revistas de opinião de grande circulação e para manter as posições conservadoras diante do olhar público. Os progressistas tiveram muito menos êxito em comparação, em parte porque não se dedicaram à tarefa de forma tão completa, ou porque não aprenderam a trabalhar em vários níveis simultaneamente, do acadêmico ao popular. Reconhecendo isso, um grupo de educadores social e educacionalmente críticos reuniu-se primeiro em Milwaukee e, depois, passou a se encontrar constantemente para gerar uma resposta organizada a reportagens, artigos, pesquisas e apresentações de material conservador à mídia.

Um membro da equipe foi contratado em regime de período integral pelo Centro para se concentrar no material dos conservadores, para identificar o que precisa ser respondido e para ajudar a editar as respostas escritas por membros individuais do grupo. Foi criado um *site* na *Web* para publicar essas respostas e/ou editar publicações originais de pesquisas e argumentações mais progressistas. O projeto também gira em torno da redação de textos como aqueles publicados pelos jornais com opiniões sobre vários tópicos interessantes, cartas ao editor e material semelhante e em tornar tudo isso acessível à mídia. Isso requer contato com revistas, jornais, rádio e televisão etc. Foi exatamente isso que a direita fez. Podemos e devemos fazer coisas parecidas. Exige trabalho duro, mas o *Educational Policy Project* [Projeto de Política Educacional] é o começo do que esperamos que venha a ser uma atividade mais abrangente, envolvendo muito mais gente. O leitor pode ver os tipos de coisas que têm sido feitas entrando no *site* do *Educational Policy Project* do *Center for Education Research, Analysis, and Innovation:* www.uwm.edu/Dept/DERAI/project.html

Para dar uma idéia dos tipos de textos que estão sendo produzidos e que têm grande circulação, estou incluindo minha resposta aos

argumentos de Gary Rosen em favor dos planos de financiamento estudantil que ele publicou na revista neoconservadora *Commentary*.[36]

---

## Os planos de financiamento estudantil são realmente democráticos? Uma resposta a "Os planos de financiamento estudantil são antiamericanos?" *de Gary Rosen*

Michael W. Apple
(fevereiro de 2000)

Ao longo da última década, os grupos conservadores, em particular, têm feito pressão para obter fundos públicos para escolas particulares e religiosas. À frente desse movimento, estão os planos de financiamento estudantil. Os defensores do financiamento estudantil afirmam que somente obrigando as escolas a entrarem num mercado competitivo é que haverá algum tipo de melhoria. Escrevendo para a revista neoconservadora *Commentary* [Comentário], Gary Rosen procura sintetizar os argumentos em favor dos planos de financiamento estudantil e contra os professores e escolas públicas.[1]

As propostas de financiamento estudantil não estão sozinhas, mas sim ligadas a outros ataques muito difundidos contra as instituições públicas e os funcionários públicos. Essa agenda mais extensa — muitas vezes inacessível ao exame — aparece quando estudamos cuidadosamente a posição de Rosen.

Rosen procura refutar os argumentos de que os planos de financiamento estudantil para as escolas religiosas violam o princípio constitucional dos Estados Unidos de separação entre Igreja e Estado, assim como os argumentos de que eles teriam um efeito corrosivo sobre a educação pública comum e, por conseguinte,

36. Rosen, Are School Vouchers Un-American? Uma versão corrigida de minha resposta, junto com muitas outras críticas à posição de Rosen, foi publicada pela revista na edição seguinte. Ver Michael W. Apple, Response to Gary Rosen, *Commentary* 109 (jun. 2000): 20.



solapariam a identidade e a unidade nacional. Esses argumentos apresentados pelos defensores das escolas públicas, afirma Rosen, são interesseiros; as escolas particulares, diz ele, fazem um trabalho melhor de educação cívica e são mais integradas racialmente do que as escolas públicas. Os planos de financiamento estudantil para escolas particulares, conclui ele, podem reverter uma tendência em que números cada vez maiores de adolescentes das minorias dos centros empobrecidos das grandes cidades saem despreparados das escolas públicas urbanas de hoje — porque dá a alguns desses alunos uma alternativa, ao mesmo tempo em que estimula as escolas públicas a melhorarem para atender o resto. "O que poderia ser mais democrático — ou mais americano — do que isso?"

Embora seja muito seletivo nesses argumentos contra os planos de financiamento estudantil aos quais optou por responder, Rosen apresenta-os como sendo apenas um instrumento para melhorar a vida dos alunos dos centros empobrecidos das grandes cidades. Embora esse possa ser o objetivo de alguns defensores dos planos de financiamento estudantil, ignora as realidades do movimento de financiamento estudantil como um todo, que tem uma agenda muito mais ambiciosa. Em Wisconsin, Polly Williams, uma legisladora afro-americana democrata, aliou-se ao governador republicano há uma década para criar um plano de financiamento estudantil limitado às crianças pobres das escolas do centro empobrecido de Milwaukee. Ela supunha que seu objetivo, como afirma Rosen, era dar aos pais afro-americanos e pobres o direito de sair das escolas públicas. Mas assim que o Supremo Tribunal Estadual, numa votação em que a vitória foi por pouco, concluiu que o programa era constitucional, os proponentes conservadores do programa começaram a pedir sua expansão a fim de incluir todos os pais — um ataque claro e direto às escolas públicas, ao mesmo tempo que obtinham o dinheiro para pagar as contas até de pais afluentes que desejavam tirar seus filhos da rede pública. Ms. Williams, embora ainda seja uma defensora dos planos de financiamento estudantil destinados exclusivamente às famílias de baixa renda, atacou seus ex-aliados,

acusando-os de não ter os interesses de seus eleitores no âmago de suas políticas.[3]

Não se trata apenas de idéias sociais rivais. Trata-se também do que a pesquisa realmente diz. Os proponentes do plano de financiamento estudantil são extremamente seletivos em seu uso dos dados para defender sua causa e, em seu ensaio, Rosen não é exceção. Rosen aponta os dados de Paul E. Peterson sobre o "sucesso" dos planos de financiamento estudantil e depois faz uma citação de um estudo recente de longo prazo a respeito desses programas, feito por John Witte, para defender melhor sua posição. Mas Rosen não fala da conclusão a que o próprio Witte chegou: que os planos de financiamento estudantil não são necessariamente eficientes para melhorar o padrão de qualidade e que a pesquisa não tem nenhum argumento claro em seu favor.[4] No melhor dos casos, a pesquisa existente ainda é muito pouco clara. Não pode ser usada para dar um endosso final aos planos de financiamento estudantil.

Mas as advertências de Witte não são as únicas que existem. Internacionalmente, uma série de estudos demonstrou de forma muito convincente os efeitos das políticas de privatização de escolas e de sua transformação em instituições orientadas pelo mercado. Estudo após estudo mostrou que, exceto para um grupo muito limitado de estudantes, colocar as escolas no mercado apenas reforça as hierarquias existentes, estratificando ainda mais a educação.[5] As crianças pobres e da classe operária são mais marginalizadas ainda. Embora um pequeno número de crianças de cor tenha realmente o direito de sair, a vasta maioria dessas mesmas crianças não desfrutam de absolutamente nenhum benefício, ou então elas e suas escolas são deixadas numa situação ainda pior do que antes.

Os dados também mostram efeitos preocupantes sobre os professores e administradores. Embora Rosen, sem dados para defender sua posição, afirme que os planos de financiamento estudantil não criam mais dificuldades ainda para as escolas, um extenso corpo de pesquisa internacional sobre a colocação das escolas num mercado competitivo chegaram à uma conclusão diametralmente oposta. Muito mais tempo é gasto na manutenção da imagem de uma "boa" escola, e muito menos tempo é gasto pelos professores e administradores com a substância curricular. Como são as notas comparativas das provas que determinam se uma escola é "boa" ou "ruim", as crianças que realmente se saem bem nessas provas redutivas são consideradas bem vindas. Aquelas que não se saem bem costumam ser desencorajadas ou marginalizadas. Repetindo mais uma vez: a vasta maioria das crianças prejudicada por essas reformas são exatamente aquelas que Rosen e outros afirmam estar ajudando. Essas condições não existem porque os professores já não estejam dando o máximo de si ou porque não se importam com as crianças. O que acontece é que os mercados nas escolas parecem agravar os problemas da carga de trabalho, da pressão e do acesso aos recursos.



A questão dos professores é importante. O ensaio de Rosen não só não apresenta muitos dados em contrário, como é claramente um ataque aos professores e a seus sindicatos. Palavras e frases como o "arremedo de preocupação" e comportamento "dissimulado" dos professores são indício de uma profunda antipatia pelos funcionários públicos. O que é lamentável, pois toda instituição que tem atitudes de rejeição e atua de formas antidemocráticas em relação aos empregados que trabalham nela todos os dias não pode ser considerada democrática.

Grande parte da literatura de defesa aos planos de financiamento estudantil entende que a raiz do suposto declínio da educação está diretamente ligada a professores despreparados e escolas excessivamente burocráticas. Não há dúvida alguma de que existem professores despreparados e de que há distritos educacionais excessivamente burocráticos. Mas pôr a culpa somente nos professores e nas escolas é ignorar as realidades estruturais mais amplas que praticamente destruíram os serviços públicos dos centros empobrecidos de nossas cidades. Simplesmente não é possível compreender o que aconteceu na educação se não vincularmos honestamente o ensino com o aumento da pobreza. Uma das descobertas mais consistentes da pesquisa nas últimas décadas foi que a desigualdade da renda e outros fatores sociais e econô-

micos — não o tipo de escola — é que têm o poder de determinar o sucesso das escolas.[6] Isso não é ignorar o papel do ensino em aumentar a mobilidade, mas é preciso sermos realmente muito honestos. Não foram as escolas que causaram o declínio maciço da fé no futuro entre gerações de pais e filhos. Não foram as escolas que provocaram a fuga de capitais quando as fábricas mudaram-se para partes do mundo sem sindicatos e com salários mais baixos. E não foram as escolas que levaram à negligência deliberada das famílias, do sistema de saúde e de moradia decente nesses centros empobrecidos. Culpar os professores por isso é viver num mundo divorciado da realidade.

No entanto, mesmo dada a relação infeliz entre ensino e uma economia desigual, há coisas que podem ser feitas e que está provado que dão certo. Um ensino efetivo não significa necessariamente entregar nossas escolas ao mercado. Há outras opções e até com resultados comprovadamente melhores. O movimento das escolas democráticas, que está crescendo por todo o país, mostra como os educadores e as comunidades locais podem construir juntos uma educação receptiva e eficiente que faz diferença real na vida das crianças, dos professores e das comunidades. Escolas como a Central Part East, em Nova York, a Fratney Street School em Milwaukee e a Rindge School of Technical Arts na área de Boston constituem todas elas exemplos eloqüentes de escolas públicas que tratam seus professores, alunos e comunidades locais com o respeito que eles merecem.[7] Os programas do Tennessee e Wisconsin de reduzir o tamanho da classe mostraram uma série muito mais animadora de resultados do que quaisquer outros obtidos com planos de financiamento estudantil.[8]

A maior parte dos debates sobre os planos de financiamento estudantil foram conduzidos em torno de uma questão: se eles melhoram ou não as notas em provas padronizadas. Mas há outras questões cruciais que não podem ser ignoradas. Os planos de financiamento estudantil, como todos os modelos privatizados e orientados para o mercado, fazem parte de um movimento mais amplo e muito agressivo para mudar aquilo que pensamos a respeito de nossa sociedade e de nossa participação nela. Assumem



sem questionar que o público é ruim por definição, e que o privado é bom por definição. Em vez de construir e de reconstruir coletivamente nossas instituições, os planos de financiamento estudantil fazem parte de um esforço mais amplo dos conservadores de mudar o próprio significado de cidadania. Agora cidadania é definida simplesmente como opção do consumidor. Um indivíduo sem nenhum tipo de vínculo faz opções a respeito de sua vida, sem se preocupar com seus efeitos sobre o resto da sociedade.[9] A redução da democracia a um individualismo egoísta pode ser de fato antiamericana. Duvido que seja isso que nós, enquanto sociedade, queremos.

## Notas

1. Gary Rosen, Are School Vouchers Un-American? *Commentary*, vol. 109, n. 2, fev. 2000, p. 26-31.

2. *Ibid.*

3. É importante compreender também que muitas das mesmas fundações que estão injetando dinheiro na campanha em favor dos planos de financiamento estudantil são aquelas que deram apoio financeiro e logístico a livros como *The Bell Curve*, de Richard Herrnstein e Charles Murray (Nova York: Free Press, 1994). Amplamente desacreditado na literatura científica, esse livro afirma que os afro-americanos em geral são menos inteligentes do que os americanos de origem européia. Embora isso não refute todos os argumentos em favor dos planos de financiamento estudantil, deve nos tornar extremamente cautelosos em relação à forma pela qual esses planos se encaixam nas séries mais amplas de compromissos sociais que orientam muitos de seus defensores.

4. John Witte, *The Market Approach to Education: An Analysis of Americas's First Voucher Program* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 2000).

5. Ver o seguinte:

Geoff Whitty, Sally Power e David Halpin, *Devolution and Choice in Education* (Filadélfia: Open University Press, 1998).

Hugh Lauder e David Hughes, *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work* (Filadélfia: Open University Press, 1999).

David Gillborn e Deborah Youdell, *Rationing Education: Policy, Practice, Reform, and Equity* (Filadélfia: Open University Press, 2000).

Shoron Gewirtz, Stephen Ball e Richard Bowe, *Markets, Choice, and Equity in Education* (Filadélfia: Open University Press, 1995).

6. Grace Kao, Marta Tienda e Barbara Schneider, "Race and Ethnic Variation in Academic Performance," *Research in Sociology of Education and Socialization* 11:263-297, 1996.

7. Michael W. Apple e James A. Beane (orgs.). *Democratic Schools* (Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995).

8. Toda a questão de *Educational Evaluation and Policy Analysis* 21.2 (verão de 1999) é dedicada à avaliação de vários programas que diminuem o tamanho da classe.

9. Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (Nova York: Teachers College Press, 1996).

---

Esse é apenas um exemplo de uma estratégia para levar o que sabemos para alguns setores do público de formas mais populares. Muitos outros exemplos estão lá no *site* da Web como reportagens, respostas publicadas em revistas, cartas ao editor e páginas de opinião sobre tópicos interessantes. Embora esse projeto seja relativamente novo, mostra-se bastante promissor. Em combinação com o uso de entrevistas no rádio, programas com participação do público e estratégias de mídia semelhantes em *múltiplas* linguagens,[37] esses tipos de atividade fazem parte de uma estratégia mais abrangente tanto para chamar mais atenção pública para os perigos que existem nas "soluções" propostas pela direita quanto para as alternativas praticáveis a

37. Por exemplo: em um dos *"teach-ins"* de que participei na preparação para as mobilizações anti-WTO em Seattle e Washington, DC, muito pouca gente tinha pensado na integração de jornais, emissora de rádio e TV e *sites* em espanhol para ajudar a obter apoio para o movimento. Mas essas estão entre as mídias de crescimento mais rápido nos Estado Unidos e atingem um público que está sofrendo profundamente os efeitos da globalização e da exploração econômica.



elas. Integrar as intervenções educacionais num foco maior na mídia é absolutamente crucial.[38]

### Aprender com outras nações

Numa das vezes em que estive no Brasil, trabalhando com Paulo Freire, lembro-me de ouvi-lo dizer repetidamente que a educação tem de começar com o diálogo crítico. Essas duas últimas palavras eram essenciais para ele. A educação tem de questionar rigorosamente nossas instituições dominantes na área do ensino e da sociedade em geral e, ao mesmo tempo, esse questionamento deve envolver profundamente aqueles que menos se beneficiam com as formas segundo as quais essas instituições funcionam agora. Ambas as condições são necessárias, uma vez que a primeira sem a segunda seria simplesmente insuficiente para a tarefa de democratizar a educação.

É claro que muitos educadores engajados já sabem que a transformação das políticas e práticas educacionais — ou a defesa das conquistas democráticas em nossas escolas e comunidades locais — é inerentemente política. Na verdade, isso é registrado o tempo todo no fato de que os movimentos direitistas fizeram da pedagogia e dos currículos os alvos de ataques orquestrados durante anos. Uma das reclamações dessas forças direitistas é que as escolas "perderam o contato" com os pais e as comunidades. Embora haja elementos de bom senso nessas críticas, precisamos descobrir formas de ligar nossas atividades educacionais às comunidades locais, principalmente àque-

38. Para dispor de análises das formas desiguais com que a mídia é controlada agora e de propostas para reconstruir esses processos, ver Robert McChestney, Ellen Meiksins Wood e John Bellamy Foster, orgs., *Capitalism and the Information Age* (Nova York: Monthly Review Press, 1998). Ver também Douglas Kellner, *Media Culture* (Nova York: Routledge, 1995). Um guia útil sobre o emprego das entrevistas de rádio para finalidades progressistas está em Ellen Ratner, *101 Ways to Get Your Progressive Issues on Talk Radio* (Washington, DC: National Press Books, 1997). Há discussões variadas dos papéis que os "intelectuais públicos" podem desempenhar. Entre as discussões recentes mais interessantes que há temos Pierre Bourdieu, *Acts of Resistance* (Cambridge: Polity Press, 1998). É claro que a entrevista no rádio não é o único recurso. Repito: usos criativos da World Wide Web podem ser utilíssimos. O *Institute for Public Accuracy*, por exemplo, funciona como um *link* central para um grande número de reportagens, mídias e ativistas progressistas. O seu endereço na Web é institute@igc.org.

les membros dessas comunidades com menos poder, atividades essas que são realmente mais democráticas do que aquelas propostas pela direita.

Já falei antes, no Capítulo 1, sobre a importância de nos voltarmos para a experiências de outras nações a fim de descobrir quais são realmente os efeitos das políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras. Por exemplo: nesse momento, em Porto Alegre, no Brasil, as políticas de orçamento participativo estão ajudando a estruturar o apoio a políticas mais progressistas e democráticas ali em face do poder crescente dos movimentos neoliberais a nível nacional. O Partido dos Trabalhadores (PT) está conseguindo aumentar sua influência mesmo entre pessoas que antes votavam em favor de partidos com programas educacionais e sociais muito mais conservadores *porque* tem se comprometido a possibilitar que até os mais pobres de seus cidadãos participem das deliberações sobre as próprias políticas e sobre onde e quanto dinheiro deve ser gasto. Ao prestar atenção a formas mais substantivas de participação coletiva e, o que é igualmente importante, destinando recursos para encorajar essa participação, Porto Alegre demonstrou que é possível ter uma democracia mais substantiva, mesmo em épocas tanto de crise econômica quanto de ataques ideológicos dos partidos neoliberais e da imprensa conservadora. Programas como a "bolsa-escola" e a participação real no poder daqueles que vivem nas favelas são uma evidência clara de que a democracia substantiva oferece alternativas realistas à versão desvitalizada de democracia contingente encontrada no neoliberalismo.[39] Igualmente importante é a função pedagógica desses programas. Eles desenvolvem as capacidades coletivas entre as pessoas, possibilitando-lhes continuar envolvidas com a administração e o controle democráticos de sua vida.[40] Isso consome muito tempo, mas agora está comprovado que o tempo despendido com essas coisas compensa dramaticamente mais tarde.

39. Isso foi descrito pela Secretaria de Educação de Porto Alegre: Ciclos de Formação: Proposta Pedagógico-Política para as Escolas Públicas, *Cadernos Pedagógicos* 9 (abr. 1999): 1-111.

40. Diane Elson, Socializing Markets, Not Market Socialism, em *Necessary and Unnecessary Utopias*, Leo Panitch (org.) e Colin Leys (Nova York: Monthly Review Press, 1999), p. 67-85. Todo o ensaio de Elson sobre os critérios que devem ser usados para socializar os mercados é muito perspicaz.



Uma história semelhante aconteceu em outra região do Brasil. Em Belém, foi instituído um processo de criação de um "Orçamento de Participação da Juventude". Oferecia recursos e espaço para a participação de muitos milhares de jovens nas deliberações sobre que programas para os jovens precisavam ser desenvolvidos, quanto dinheiro devia ser gasto e sobre a criação de uma série de fóruns políticos que poderiam ser usados pelos jovens para tornar públicos suas necessidades e desejos. Isso é muito diferente da maior parte do relacionamento com os jovens na grande maioria dos países, onde a juventude é vista como um "problema" e não como um recurso.[41] Temos um exemplo semelhante na Nova Zelândia, onde, sob a liderança original do *International Research Institute on Maori and Indigenous Education* [Instituto de Pesquisa Internacional sobre Educação Maori e Indígena], grupos multirraciais de jovens são formados nas comunidades para discutir publicamente as formas com que a juventude vê suas realidades e apresentar propostas para lidar com essas realidades.[42] Assim começa a construção de alianças que passam a agregar todas as raças, classes e faixas etárias. Portanto, existem modelos de participação real com os quais podemos aprender e que questionam a visão desvitalizada de democracia defendida pelos neoliberais ao pôr no devido lugar modelos mais substantivos e ativos de realmente "viver nossas liberdades". A questão não é a existência desses modelos: é assegurar sua visibilidade.

### Pensar hereticamente

Para construir alianças contra-hegemônicas, talvez tenhamos de pensar mais criativamente do que antes — e, na verdade, talvez tenhamos de nos empenhar em repensar de forma quase herética. Deixe-me dar um exemplo. Eu gostaria que você acompanhasse meu raciocínio. Acho que a direita tem conseguido tomar certos elementos importantes para muita gente e conectá-los a outras questões de for-

41. Ver, por exemplo, a discussão em Lesko, *Act Your Age!*

42. O material sobre esse tópico pode ser obtido no International Research Institute on Maori and Indigenous Education na University of Auckland, Auckland, Nova Zelândia.

mas que não ocorreriam "naturalmente" das questões fossem menos politizadas. Assim, por exemplo, uma das razões pelas quais os grupos religiosos populistas são atraídos para uma aliança com a direita é porque esses grupos acreditam que o Estado opõe-se frontalmente aos valores que dão sentido à sua vida. São conectados a uma aliança em que outros elementos do discurso direitista têm então condições de costurar lentamente com os seus. Assim, acreditam que o Estado é contrário à religião. Outros também dizem que o Estado procura impor sua vontade sobre pais brancos da classe trabalhadora, dando um "tratamento especial" às pessoas de cor e ignorando os brancos pobres. Esses dois elementos *não* têm de estar necessariamente combinados, mas começaram lentamente a ser vistos como sinônimos.

Será que se tirarmos a religião, por exemplo, do conjunto de problemas, algumas partes da comunidade religiosa que atualmente encontram identidades coletivas na direita ficariam menos suscetíveis a esse tipo de apelo se houvesse um conteúdo mais religioso na escola? Se os estudos religiosos tivessem um lugar mais central no currículo, é menos provável que as pessoas que encontram na religião as respostas últimas ao por que estão aqui ficassem menos desconfiadas em relação ao Estado, com menos condições de serem atraídas para uma posição segundo a qual o público é ruim e o privado é bom? Não tenho certeza de que seria o caso, mas acredito sinceramente que precisamos pensar nessa possibilidade.

Não me entenda mal. Não estou de forma alguma assumindo a posição de que devemos usar planos de financiamento estudantil para custear escolas religiosas privadas, nem estou dizendo que se deve dar à direita religiosa populista e autoritária o que ela quer. Estou, em vez disso, adotando uma posição semelhante àquela defendida por Warren Nord, sobre a qual falei no Capítulo 1. Nossa incapacidade de oferecer um espaço para o estudo da religião no currículo torna-nos "antiliberais". Mas não quero fechar com a posição de Nord. Vejo-a, ao contrário, como um ponto de partida. Em livros anteriores e aqui, eu disse que às vezes as pessoas "passam para a direita" por falta de receptividade das instituições públicas aos significados e interesses que são primordiais para sua vida. Ter mais aulas *sobre* religião, não para promover uma religião, não só nos torna mais "liberais" segundo as palavras de Nord, como também pode ajudar a interromper a formação de identidades antipúblicas. Isso tem implicações importantes, pois pode indicar movimentos estratégicos que podem ser feitos para impedir a integração de grandes números de pessoas sob o guarda-chuva da modernização conservadora.



Como já demonstrei em outro passagem, as pessoas, muitas vezes, passam para a direita em âmbito local, não por meio de intrigas de grupos direitistas, mas devido a questões e sentimentos locais. Tornar as escolas mais receptivas aos sentimentos religiosos pode parecer um passo simples, mas que pode ter ecos profundos, por cortar pela raiz uma das principais razões pelas quais alguns grupos populistas, que também são religiosos, encontram o caminho para o guarda-chuva dos ataques direitistas às escolas e à esfera pública.

Não sou um romântico em relação a isso. Na verdade, acho que pode ser perigoso e acabar sendo explorado pela direita religiosa. Afinal de contas, alguns deles têm de fato pouco interesse em "ter aulas sobre religião" e podem defender posições sobre o cristianismo e outras religiões que tanto constróem quanto deixam pouco espaço para o Outro. No entanto, o lugar central dos sentimentos religiosos não precisa ser cedido ao neoliberalismo. Ele não precisa estar conectado a uma crença de que os professores e as escolas públicas são tão totalmente contra as pessoas religiosas que a mercantilização e a privatização são as únicas respostas. Assim, gostaria que pensássemos seriamente — e com muita cautela — sobre as possíveis formas segundo as quais membros de alguns dos grupos agora sob o guarda-chuva da aliança conservadora possam realmente ser descosturados dela e seus elementos de bom senso possam ser aproveitados. Ao dizer isso, sou orientado por uma questão séria. De que formas os compromissos religiosos podem ser mobilizados para finalidades socialmente progressistas? Nossas preocupações (freqüentemente justificadas) sobre as influências religiosas na esfera pública podem ter o efeito latente de impedir uma mobilização desse tipo ao alienar muita gente que tem profundos sentimentos religiosos e que, se as coisas fossem diferentes, poderiam ser envolvidas nessas lutas. Se muitos evangélicos comprometem-se realmente em ajudar os pobres, por exemplo, de que formas esses sentimentos podem ser

desarticulados da visão do capitalismo como "a economia de Deus" e de só ajudar "os pobres que merecem ser ajudados" e rearticulados com uma proposta de maior transformação social e econômica? Acho que vale muito a pena estudar a história recente do envolvimento religioso nas lutas anti-WTO para compreender isso melhor. Para dizer o mínimo, não podemos agir como se as crenças religiosas sobre justiça social e educacional estivessem fora do âmbito da ação progressista, como muitíssimos educadores críticos acreditam que esteja. Uma combinação de prudência, abertura e criatividade se faz necessária aqui.

Outro exemplo seria aproveitar os elementos comuns de bom senso entre grupos que em geral têm agendas muito diferentes a fim de lutar contra políticas e programas específicos que estão sendo instituídos por outros elementos da nova aliança hegemônica. Isto é, *existem* tensões reais no interior da modernização conservadora que oferecem espaços importantes para uma ação conjunta.

Essa possibilidade já está sendo reconhecida. Por isso, estão surgindo hoje algumas coligações políticas realmente esquisitas. Tanto a direita populista quanto a esquerda populista estão juntando forças ocasionalmente para fazer alianças estratégicas contra algumas incursões neoliberais na escola. Por exemplo: o grupo *Commercial Alert* [Alerta Comercial], de Ralph Nader, e a associação *Eagle Forum*, de Phyllis Schlafly estão constituindo uma aliança contra o *Channel One*. Ambos estão profundamente interessados em combater a venda das crianças nas escolas enquanto público cativo para comerciais. E não estão sozinhos. A *Southern Baptist Convention* [Convenção Batista do Sul] aprovou uma resolução contrária ao *Channel One*. Grupos como a *American Family Association*, de Donald Wildmon e, mais importante ainda, a poderosa associação *Focus on the Family*, de James Dobson, têm trabalhado com os grupos de Nader para retirar o Channel One das escolas e mantê-lo fora das escolas onde ele ainda não se estabeleceu. Essa aliança tática também está atuando em conjunto no sentido de apoiar iniciativas antijogo num grande número de estados e de combater uma das iniciativas e tecnologia comercial que está crescendo muito rapidamente — *ZapMe!* Corp. A *ZapMe!* fornece computadores de graça às escolas em troca da coleta de dados demográficos sobre os alunos, e depois usa esses dados para dirigir propaganda especificamente a essas crianças.[43]



A aliança tática baseia-se, muitas vezes, em posições ideológicas diferentes. Embora as posições progressistas sejam energicamente contrárias às grandes empresas, as posições conservadoras baseiam-se na repugnância pela subversão dos valores tradicionais, "pela exploração de crianças com vistas ao lucro" e a uma tensão crescente entre os populistas da direita em relação às decisões tomadas pelas grandes empresas que não consideram as "pessoas de carne e osso" dos Estados Unidos. Esse último sentimento é o que o populista e nativista da direita Pat Buchanan tem levantado como bandeira há anos. Nas palavras de Ron Reno, um pesquisador da *Focus on the Family*, precisamos combater "um punhado de indivíduos que exploram o povão dos Estados Unidos em troca de dinheiro".

Essa organização em torno de causas específicas é vista com extrema cautela por ambos os lados, como você bem pode imaginar. Como diz Ralph Nader, "Você tem de tomar muito cuidado, pois começa a moderar suas posições. Você pode ficar solícito demais. Você tem de entrar e sair de acordo com os seus próprios termos. Você diz a eles, 'O que estamos fazendo é isso, se quiserem se juntar a nós, ótimo. Se não quiserem, ótimo.'" Phyllis Schlafly define suas razões da seguinte forma: "[Nader e eu] concordamos que as escolas públicas não devem ser usadas para finalidades comerciais. Um público cativo de alunos não deve ser vendido com vistas ao lucro. Concordo com isso. Não me lembro de sua objeção ao conteúdo das notícias, que é o que mobiliza muitos conservadores."[44]

Aqui os comentários de Schlafly mostram as diferenças, bem como as semelhanças, entre a divisão direita-esquerda. Embora haja muita gente de ambos os lados da linha divisória que sente uma grande aversão pela venda de nossos filhos como mercadoria, as divisões reaparecem em outras áreas. Para um grupo, o problema é "um punhado de indivíduos" que não tem valores morais. Para o outro, as

43. Ruth Conigg, Left-Right Romance, *The Progressive*, maio de 2000, p. 12-15.
44. Ibid., p. 13.

forças estruturais que impelem nossa economia criam pressões no sentido de comprar e vender crianças enquanto um público cativo. Para os conservadores, o conteúdo das notícias do *Channel One* é "liberal" demais; trata de questões como drogas, sexualidade e tópicos semelhantes. Mas, como mostrei em minha análise do que é considerado notícia nas principais mídias e no *Channel One*, embora haja um tratamento cauteloso de questões controvertidas, o conteúdo e a codificação do que é considerado notícia são elementos muito conservadores e, em geral, reforçam as interpretações dominantes.[45]

Essas diferenças não devem desacreditar a minha proposta básica. Alianças táticas ainda são possíveis, principalmente quando os impulsos populistas e os sentimentos antigrandes empresas se sobrepõem ao menos em parte. Mas devem ser tratados com a mais extrema cautela, uma vez que a base de grande parte do populismo da direita também inclui um nativismo racista, uma tendência muito perigosa que tem tido conseqüências homicidas. Mas o reconhecimento de que existem de fato tendências antigrandes empresas é importante aqui, pois também aponta para rachaduras na aliança que defende alguns aspectos da modernização conservadora em geral e fissuras semelhantes nas fileiras do próprio populismo autoritário. Por exemplo: o fato de Ralph Reed ter sido contratado como consultor, com a tarefa de melhorar a imagem do *Channel One*, também criou uma série de tensões dentro das fileiras populistas autoritárias.[46]

Outra área que está madura para essas coalizões é a dos currículos e provas nacionais e estaduais. Nem a direita populista e nem a esquerda populista acreditam que essas políticas deixam espaço para culturas, histórias ou visões do saber legítimo com as quais estão tão profundamente comprometidas. Embora o conteúdo específico desse saber seja claramente diferente para cada um desses grupos, o fato de haver acordo tanto em relação a uma postura geralmente antielitista quanto ao fato de que os próprios processos envolvidos são antidemocráticos abrem espaço para alianças táticas não só contra esses processos, como também como um bloco contra incursões posteriores do

45. Ver Apple, *Official Knowledge*, p. 89-112.
46. Coniff, Left-Right Romance, p. 13.



gerencialismo nas escolas. Além disso, dada a segregação ideológica que existe atualmente em nossa sociedade, trabalhar (com o maior cuidado) com esses grupos tem a vantagem de reduzir estereótipos que eles podem alimentar (e que talvez nós também devêssemos alimentar?). Aumenta a possibilidade de que a direita populista veja que os progressistas podem de fato ser capazes de oferecer soluções para questões sérias que são muito difíceis para os movimentos populistas de múltiplas orientações. Esse benefício não deve ser minimizado.

Portanto, minha posição aqui encarna uma estratégia dual. Podemos e devemos fazer alianças táticas onde elas forem possíveis e onde elas implicarem benefício mútuo — e quando uma aliança desse tipo não puser em risco a essência das crenças e valores progressistas. Ao mesmo tempo, precisamos continuar fazendo alianças mais progressistas entre nossos partidários fundamentais em torno de questões como classe, raça, gênero, sexualidade, capacidade, globalização e exploração econômica e meio ambiente. Que uma estratégia dual desse tipo possa ser usada para a organização tanto no interior de alianças já existentes quanto para superar diferenças é algo que fica claro nas mobilizações anti-WTO em Seattle, em Washington e num grande número de outras cidades do mundo inteiro.

Mas, depois de levantada a questão das alianças táticas, é praticamente impossível ignorar as escolas com regulamentos próprios. Para muita gente, tanto da esquerda quanto da direita, as escolas com regulamentos próprios têm sido vistas como um acordo que pode satisfazer algumas demandas de cada grupo. Mas, aqui, eu recomendaria mais cautela ainda. A maior parte da discussão a respeito dessas escolas tem sido muito romântica. Aceitou a retórica da "desburocratização", da experimentação e da diversidade como uma realidade. Mas, como Amy Stuart Wells e seus colaboradores demonstraram, as escolas com regulamentos próprios podem servir a finalidades muito menos meritórias, e servem de fato. Como mostrei no Capítulo 6, elas podem ser manipulados para fornecer fundos públicos para programas ideológica e educacionalmente problemáticos, com pouca prestação pública de contas. Por baixo das estatísticas de igualdades raciais que elas supostamente produzem, essas escolas podem exacerbar a fuga dos brancos e ser capturadas por grupos que têm realmente muito pouco interesse na cultu-

ra e no futuro daqueles que eles consideram ser o Outro. São usadas como o "exterior constitutivo" nos ataques ao ensino público para a maioria das crianças nas escolas de todo o território dos Estados Unidos, ao desviar a atenção do que precisa ser feito aqui. Assim, muitas vezes, podem desviar, e desviam realmente, a atenção de nossa falta de interesse em dar apoio e recursos suficientes às escolas das áreas urbanas e rurais. E, de muitas formas, ameaçam tornar-se uma cunha para introduzir os planos de financiamento estudantil.[47]

Mas, depois de dizer isso, não acredito que as escolas com regulamentos próprios vão desaparecer. Na verdade, durante os muitos períodos em que dei palestras e em envolvi com o trabalho educacional e político de países da América Latina e Ásia, por exemplo, tornou-se cada vez mais claro para mim que há um interesse considerável no movimento pelas escolas com regulamentos próprios. Esse é particularmente o caso naqueles países que têm uma história de Estado forte e de controle central forte sobre o currículo, sobre a pedagogia e sobre a avaliação, e onde o Estado tem sido inflexível, extremamente burocrático e pouco receptivo. Dada essa situação, é absolutamente crucial que o terreno das escolas, com regulamentos próprios, *não* seja ocupado pelas forças da aliança conservadora. Se as escolas com regulamentos próprios tornarem-se, como correm o risco de se tornarem — principalmente um local onde sua função é desviar a atenção daquelas escolas que a vasta maioria dos alunos freqüenta, se tiverem a possibilidade de ser usadas como planos de financiamento estudantil *in cognito*, se servirem para legitimar os ataques orquestrados contra professores e outros educadores, então seus efeitos não se

47. Para dispor de uma discussão interessante sobre essa e outras questões, ver Amy Stuart Wells, Alejandra Lopez, Janelle Scoot e Jennifer Holme, Charter Schools as Postmodern Paradox: Rethinking Social Stratification in an Age of Deregulated Choice, *Harvard Educational Review* 69 (verão 1999): 172-204. A pesquisa recente sobre o funcionamento das escolas com regulamentos próprios e das "reformas" em torno das finanças escolares no Arizona, por exemplo, deve nos deixar extremamente desconfiados das ligações entre a retórica e a realidade. Ver, por exemplo, Michele Moses, The Arizona Tax Credit and Hidden Considerations of Justice, dissertação apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Nova Orleans, abril de 2000 e Glen Y. Wilson, Effects on Funding Equity of Arizona Tax Law, dissertação apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Nova Orleans, 2000.



limitarão aos Estados Unidos. Vai ser uma tragédia de âmbito mundial. Exatamente por esses motivos, é crucial que parte de nossa energia empírica, educacional e política seja destinada a garantir que as escolas com regulamentos próprios tenham um conjunto de possibilidades muito mais progressistas do que têm hoje. Precisamos trabalhar de tal modo que os elementos do bom senso do movimento não sejam perdidos por estarem integrados ao guarda-chuva da modernização conservadora.[48]

### Tornar práticas as práticas educacionais críticas

Você deve ter notado que eu disse "parte" de nossa energia no parágrafo anterior. Mais uma vez temos de ser extremamente cautelosos quando, ao concentrar nossas energias em "alternativas", como as escolas com regulamentos próprios, não aumentarmos a possibilidade muito real de que os progressistas dediquem uma parte tão grande de sua atenção a elas que a vasta maioria das escolas vá para o segundo plano. Acho que uma área, em particular, deve estar no centro de nossas preocupações enquanto educadores — dar respostas reais a problemas práticos reais da educação. Ao mostrar lutas vitoriosas para construir uma educação crítica e democrática em escolas reais e em comunidades reais com professores e alunos reais hoje, a atenção deve ser redirigida para a ação não só nas escolas com regulamentos próprios, mas também para escolas locais de ensino fundamental e médio em comunidades muito parecidas com aquelas em que a maioria de nós passou a vida. Assim, tornar públicas essas histórias faz com que a educação crítica pareça realmente factível, e não apenas uma visão utópica sonhada pelos "teóricos críticos" da educação. Exatamente por essa razão, como enfatizei repetidamente ao longo de todo este livro, intervenções políticas/educacionais como *Democratic*

48. Ver argumentos interessantes em Jonathan Schorr, Giving Charter Schools a Chance, *The Nation*, 5 jun. 2000, 19-23. Ainda não estou inteiramente convencido de que os argumentos de Schorr em defesa das possibilidades progressistas das escolas com regulamentos próprios têm condições de superar o contexto conservador em que esse tipo de escola se situa na realidade. Mas os argumentos de Schorr deve ser levados a sério e não devem ser descartados sem reflexão.

*Schools* [Escolas democráticas], um livro popular e traduzido para várias línguas, e *Rethinking Schools* [Repensando a Escola], uma revista cada vez mais influente, tornaram-se mais importantes ainda.[49] Como mostrei no Capítulo 3, isso é crucial se quisermos realmente deter a direita. Como a direita tem de fato a vantagem de falar ao "senso comum" e aos "norte-americanos absolutamente comuns" — e o senso comum das pessoas *tem* de fato elementos de bom senso e absurdo em seu interior — também podemos usar esses elementos de tendências progressistas para mostrar que não é só a direita que tem respostas para os problemas reais e importantes da prática educacional.

Por exemplo: os programas vocacionais e acadêmicos específicos nos quais os currículos e a pedagogia estão vinculados ao trabalho remunerado e à economia de formas socialmente progressistas, como a *Rindge School of Technical Arts*, na área de Boston, demonstram de forma muito convincente que aqueles alunos e pais que estão profundamente preocupados (com muito bons motivos) com seu futuro econômico *não* têm de se voltar para as políticas neoliberais para encontrar respostas práticas para seus problemas.[50] Não consigo me lembrar de muita coisa mais importante do que isso. As forças da modernização conservadora colonizaram o espaço da prática e da apresentação de respostas à pergunta, "O que fazer na segunda-feira de manhã?", em parte não porque a direita tem todas as respostas, mas porque a esquerda foi muitíssimas vezes evacuada desse espaço.

Aqui também temos muito a aprender com a direita. Embora não precisemos de imitadores progressistas de alguém como E. D. Hirsch, por exemplo, precisamos estar muito mais ativos no sentido de tentar realmente oferecer respostas aos professores, aos membros da comunidade e a um público cada vez mais cético a perguntas como *o que* vou ensinar, *como* vou ensinar, *como* vou avaliar os resultados — em

49. Michael W. Apple e James A. Beane (orgs.), *Democratic Schools* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995) e Michael W. Apple e James A. Beane (orgs.), *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face* (Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1998). O livro foi traduzido para muitas línguas, dentre as quais o espanhol, português e japonês e serviu de ponto focal para mais práticas democráticas em muitos países.

50. Ver Larry Rosenstock e Adria Steinberg, Beyond the Shop: Reinventing Vocational Education, Apple e Beane, *Democratic Schools*, p. 41-57.



síntese, todas aquelas questões práticas que as pessoas têm o direito de fazer e às quais têm o direito de receber respostas sensatas têm de ser levadas muito a sério. Sem isso, somos deixados do lado de fora, enquanto a direita reconstrói não só o senso comum, mas as escolas que ajudam a produzi-lo.

É aqui que o trabalho feito por vários educadores praticantes de tendência crítica provou ser da maior importância. Debbie Meier e seus colaboradores na *Central Park East School* de Nova York e na *Mission Hill School* de Boston; Bob Peterson, Rita Tenorio e seus colaboradores na *Fratney Street School* de Milwaukee; a equipe da *Rindge School* e muitos outros educadores em escolas semelhantes espalhadas por todo o país oferecem modelos críticos para responder às perguntas do dia-a-dia que acabei de citar. Também respondem diretamente aos argumentos apresentados pelos neoliberais, neoconservadores e populistas autoritários. Fazem isso não só defendendo a idéia mesma de uma escola realmente pública (embora sejam muito competentes na condução desse tipo de defesa),[51] como também mostrando alternativas exeqüíveis que se baseiam tanto nas elevadas expectativas de seus muitos alunos quanto no profundo respeito por suas culturas, história e experiências dessas crianças, de seus pais e das comunidades locais.[52] Só dessa forma é que as facções neoliberal, neoconservadora e gerencial da nova aliança podem ser desfeitas no âmbito da escola.

### A esperança, um recurso

Muito mais poderia ser dito sobre a necessidade de deter a direita e de construir alternativas praticáveis, mas há um limite ao que

51. Ver, por exemplo, Deborah Meier, Theodore Sizer, Linda Nathan e Abigail Thernstrom, *Will Standards Save Public Education:* (Boston: Beacon Press, 2000) e David Levine, Robert Lowe, Bob Peterson e Rita Tenorio (orgs.), *Rethinking Schools: An Agenda for Change* (Nova York: New Press, 1995). Ver também Robert Lowe e Barbara Miner, orgs., *Selling Out Our Schools: Vouchers, Markets, and the Future of Public Education* (Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 1996) e Robert Lowe e Barbara Miner (orgs.), *False Choices: Why School Vouchers Threaten Our Children's Future* (Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 1992).

52. Para ter uma idéia dessas práticas, ver Apple e Beane, *Democratic Schools* e Gloria Ladson-Billings, *The Dreamkeepers* (San Francisco: Jossey-Bass, 1994). Ver também Meier et al., *Will Standards Save American Education?*

pode ser feito em um livro. Escrevi este volume como contribuição a uma série de debates cruciais e contínuos sobre os meios e os fins de nossas instituições de ensino e sobre suas ligações com as instituições mais importantes e com as relações de poder. Manter esses debates vivos e vibrantes é uma das melhores formas de questionar "o currículo dos mortos". Para estimular essa discussão, eu gostaria de continuar uma prática que comecei em *Official Knowledge* [Conhecimento Oficial] dando outra vez meu endereço postal e meu e-mail para as pessoas poderem questionar os argumentos que apresento aqui, ou confirmá-los, ou mandar suas próprias versões das vitórias no combate às tendências conservadoras tão poderosas agora na educação. Posso ser encontrado na University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706, USA, ou no seguinte endereço eletrônico: apple@education.wisc.edu. Construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica é um projeto coletivo. Temos muito a aprender uns com os outros.

Gostaria de terminar com algo que sempre gosto de manter no primeiro plano de minha consciência quando os tempos estão difíceis. As transformações políticas e culturais constantes são impossíveis "sem a esperança de uma sociedade melhor que podemos, em princípio e em linhas gerais, imaginar".[53] Uma de minhas esperanças é que este livro contribua para o movimento mais abrangente, que está lutando para abrir as algemas de conceitos estreitos de "realidade" e de "democracia" que os neoliberais e neoconservadores fizeram circular na educação e em tantas outras áreas nas últimas décadas. Como mostrei no Capítulo 1, historicamente tem havido alternativas à concepção limitada e cada vez mais hipócrita de democracia que, infelizmente, mesmo os partidos social-democratas (sob o rótulo de "terceira via") de muitas nações passaram a aceitar. Nas palavras de Panitch e Leys, precisamos "insistir numa democracia muito mais plena e rica do que aquela que existe agora. Está na hora de rejeitar o descrédito atual de qualquer coisa coletiva como "pouco realista" e insistir na correção moral e prática — bem como na necessidade — de

53. Leo Panitch e Colin Leys, Preface, *Necessary and Unnecessary Utopias*, Leo Panitch (org.) e Colin Leys (Nova York: Monthly Review Press, 1999), p. vii.



arranjos sociais e econômicos igualitários".[54] Os movimentos que analisei em *Educando à direita* podem estar errados, não certos. Na verdade, podem "sufocar ou banalizar" uma visão de democracia que se baseia no bem comum. Mas certamente seus efeitos não são banais, não só sobre meu ex-aluno Joseph, como sobre milhões de pessoas no mundo todo. Nossos filhos, nossos professores e nossas comunidades merecem algo melhor.

54. Ibid., p. viii.

# BIBLIOGRAFIA


AASEN, Petter. *What Happenned to Social Democratic Progressivism in Scandinavia?*: Restructuring Education in Sweden and Norway. Dissertação inédita, Departament of Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Noruega, 1998.

ACKER, Sandra. Gender and Teachers' Work, *Review of Research in Education Volume 21*, Michael W. Apple (org.), 99-162. Washington, DC: American Educational Research Association, 1995.

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. Nova York: Verso, 1991.

ANYON, Jean. *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform*. Nova York: Teachers College Press, 1997.

APPLE, Michael W. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nova York: Routledge, 1988.

______. *Ideology and Curriculum*, 2. ed. Nova York: Routledge, 1990.

______. *Education and Power*, 2. ed. Nova York: Routledge, 1995.

______. *Cultural Politics and Education*. Nova York: Teachers College Press, 1996.

______. The Absent Presence of Race in Educational Reform. *Race, Ethnicity, and Education* 2 (março de 1999): 9-16.

______. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age,*, 2ª. ed. Nova York: Routledge, 2000.

______. Are School Vouchers the Answer?: A Response to Gary Rosen. *Commentary* 109 (jun. 2000): 20.

______. (org.). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Boston: Routledge, 1982.

APPLE, Michael W. e BEANE, J. A. (orgs.). *Democratic Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

______. *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1999.

ARNOT, Madeleine. Schooling for Social Justice, Dissertação inédita, Department of Education, University of Cambridge, 1990.

ARNOT, Madeleine; DAVID, Miriam e WEINER, Gaby. *Closing the Gender Gap*. Cambridge: Polity Press, 1999.

BALL, Stephen. *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham, Inglaterra: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen; BOWE, Richard e GEWIRTZ, Sharon. Market Forces and Parental Choice, *Educational Reform and Its Consequences*, (org.). Sally Tomlinson, p. 13-25. Londres: IPPR?Rivers Oram Press, 1994.

BARRON, Bruce. *Heaven on Earth? The Social and Political Agendas of Dominion Theology*. Grand Rapids, MI: Zondervan, 1992.

BECKFORD, James A. *Religion and Advanced Industrial Society*. Nova York: Routledge, 1989.

BELLUCK, Pam. Board for Kansas Deletes Evolution from the Curriculum. *The New York Times*, 12 ago. p. 1999, A1-A13.

BENNETT, William. *Our Children and Our Country*. Nova York: Simon & Schuster, 1988.

______. *The Book of Virtues*. Nova York: Simon & Schuster, 1994.

BENNETT, William; FINN Jr., Chester E. e CRIBB Jr., John T. E. *The Educated Child*. Nova York: Free Press, 1999.

BERKE, Richard. Conservatives Look for Believers Amid G.O.P. Presidential Field. *The New York Times*, 4 fev. 1999, p. A19. .

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes, and Control, Volume* 3. 2. ed. Londres: Routledge, 1977.

______. *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Nova York: Routledge, 1990.

______. *Pedagogy, Symbolic Controle, and Identity*. Bristol, PA: Taylor & Francis, 1996.

BOALER, Jo. *Experiencing School Mathematics*. Filadélfia: Open University Press, 1998.



BOURDIEU, Pierre. *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

______. *Homo Economicus*. Stanford: Stanford University Press, 1988.

______. *The State Nobility*. Stanford: Stanford University Press, 1996.

______. *Acts of Resistance*. Cambridge: Polity Press, 1998.

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. Nova York: Basic Books, 1976.

______. *Democracy and Capitalism*. Nova York: Basic Books, 1986.

BRINE, Jacky. *Under-Educating Women: Globalizing Inequality*. Filadélfia: Open University Press, 1999.

BROMLEY, Hank e APPLE, Michael W. (orgs.). *Education/Technology/Power*. Albany: State University of New York Press, 1998.

BROWN, Phillip. Cultural Capital and Social Exclusion, Em *Education: Culture, Economy, and Society* (org.). A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phil Brown e Amy Stuart Wells, p. 736-49. Nova York: Oxford University Press, 1997.

BURAS, Kristen L. Questioning Core Assumptions: A Critical Reading of and Response to E. D. Hirsch's *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. *Harvard Educational Review* 69 (primavera de 1999), p. 67-93.

CARLSON, Dennis e APPLE, Michael W. Critical Educational Theory in Unsettling Times, *Power/Knowledge/Pedagogy* (org.). Dennis Carlson e Michael W. Apple, p. 1-38. Boulder: Westview Press, 1998.

CARLSON, Dennis e APPLE, Michael W. (orgs.). *Power/Knowledge/Pedagogy*. Boulder: Westview Press, 1998.

CHO, Misook K. e APPLE, Michael W. Schooling, Work, and Subjetivity, *British Journal of Sociology of Education* 19 (verão de 1998): 269-90.

CHOMSKY, Noam. *Profit Over People: Neoliberalism and the Global Order*. Nova York: Seven Stories Press, 1999.

CHUBB, John e MOE, Terry. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1990.

CLARKE, John e NEWMAN, Janet. *The Managerial State*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

CLARKSON, Frederick. *Eternal Hostility: The Struggle Between Theocracy and Democracy*. Monroe, ME: Common Courage Press, 1997.

CLINTON, Catherine. *The Plantation Mistress: Woman's World in the Old South*. Nova York: Pantheon Books, 1982.

COLE, Mike (org.). *Bowles and Gintis Revisited*. Nova York: Falmer Press, 1988.

COLES, Gerald. *Reading Lessons: The Debate Over Literacy*. Nova York: Hill & Wang, 1998.

COLLINS, Randall. *The Credential Society*. Nova York: Academic Press, 1979.

CONIFF, Ruth. Left-Right Romance. *The Progressive* (maio de 2000): 12-15.

COOK, Christopher. Temps Demand a New Deal, *The Nation*, 27 mar. 2000, p. 13-19.

COONTZ, Stephanie. *The Way We Never Were* Nova York: Basic Books, p. 192.

CORNBLETH, Catherine e WAUGH, Dexter. *The Great Speckled Bird*. Nova York: St. Martin's Press, 1995.

COTT, Nancy (org.). *Roots of Bitterness: Documents of the Social History of Women*. Nova York: E. P. Dutton, 1972.

DALE, Roger. *The State and Education Policy*. Filadélfia: Open University Press, 1989.

______. The Thatcherite Project in Education: The Case of the City Technology Colleges. *Critical Social Policy* 9 (inverno 1989/1990): 4-19.

DELFATTORE, Joan. *What Johnny Shouldn't Read*. New Haven: CT: Yale Unviersity Press, 1992.

DETWILER, Fritz. *Standing on the Premises of God*. Nova York: New York Unviersity Press, 1999.

DIAMOND, Sara. *Spiritual Warfare: The Politics of the Christian Right*. Boston: south End Press, 1989.

DOUGLAS, Mary. *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Tabbo*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1966.

DUNEIER, Mitchell. *Sidewalk*. Nova York: Farrar, Straus & Giroux, 1999.

DYER, Richard. *White*. Nova York: Routledge, 1997.



ELSON, Diane. Socializing Markets. Not Market Socialism. In: *Necessary and Unnecessary Utopias*, (org.). Leo Panitch e Colin Leys, 67-85 Nova York: Monthly Review Press, 1999.

ENGEL, Michael. *The Struggle for Control of Public Education*. Filadélfia: Temple University Press, 1999.

EPSTEIN, Debbie e JOHNSON, Richard. *Schooling Sexualities*. Filadélfia: Open University Press, 1998.

EVANS, John e PENNEY, Dawn. The Politics of Pedagogy: Making a National curriculum in Physical Education, *Journal of Education Policy* 10 (jan. 1995): 27-44.

EZEKIEL, Raphael. *The Racist Mind: Portraits of American Neo-Nazis and Klansmen*. Nova York: Penguin, 1995.

FINE, Michelle e WEIS, Lois. *The Unknown City: Lives of Poor and Working Class Young Adults*. Boston: Beacon Press, 1998.

FINE, Micheele; WEIS, Lois; POWELL, Linda e WONG. L. Mun (orgs.). *Off White: Reading on Race, Power, and Society*. Nova York: Routledge, 1997.

FONER, Eric. *The Story of American Freedom*. Nova York: Norton, 1998.

FOUCAULT, Michel. The Subject and Power. In *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, org. Herbert Dreyfus e Paul Rabinow, p. 208-26. Chicago. University of Chicago Press, 1982.

FRANZWAY, Suzanne; COURT, Diane e CONNELL, R. W. *Staking a Claim: Feminism, Bureaucracy, and the State*. Boston: Allen & Unwin, 1989.

FRASER, Nancy. *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

______. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. Nova York: Routledge, 1997.

FRASER, Nancy e GORDON, Linda. A Genealogy of Dependency. *Signs* 19 (inverno de 1994): 309-36.

FULLER, Bruce; BURR, Elizabeth; HUERTA, Luis; PURYEAR, Susan e WEXLEER, Edward. *School Choice: Abundant Hopes, Scarce Evidence of Results*. Berkeley e Stanford: University of California, Berkeley and Stanford University, Policy Analysis for California Education, 1999.

GALLAGHER, Charles. White Reconstruction in the University. *Socialist Review* 24, n. 1 e 2 (1995): 165-87.

GEE, James P.; HULL, Glynda e LANKSHEAR, Colin. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder: Westview Press, 1996.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen e BOWE, Richard. *Markets, Choices, and Equity in Education*. Filadélfia: Open University Press, 1995.

GILLBORN, David. Racism and Reform. *British Educational Research Journal* 23 (jun. 1997): 345-60.

______. Race, Nation, and Education. Dissertação inédita, Institute of Education, University of London, 1997.

GILLBORN, David e YOUDELL, Debbie. *Rationing Education: Policy, Practice, Reform, and Equity*. Filadélfia: Open University Press, 2000.

GIPPS, Caroline e MURPHY, Patricia. *A Fair Test?: Assessment, Achievment and Education*. Nova York: Routledge, 1992.

GITLIN, Andrew, (org.). *Power and Method*. Nova York: Routledege, 1994.

GOODSTEIN, Laurie. Coalition's Woes May Hinder Goals of Christian Right. *The New York Times*, 2 ago. 1999, p. A1.

GOULD, Steven J. *The Mismeasure of Man*. Nova York: Norton, 1981.

GREIDER, William. *One World, Ready or Not*. Nova York: Simon & Schuster, 1997.

GUTH, James L.; GREEN, John C.; SMIDT, Corwin E.; KELLSTEDT, Lyman A. e POLOMA, Margaret. *The Bully Pulpit: The Politics of Protestant Clergy*. Lawrence, KS: The University of Kansas Press, 1997.

HALL, Stuart. The Problem of Ideology: Marxism Without Guarantees. Em *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, (orgs.). David Morley e Kuan-Hsing Chen, p. 25-46. Nova York: Routledge, 1996.

HALL, Stuart e GROSSBERG, Lawrence. On Postmodernism and Articulation: An Interview with Stuart Hall. In *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, org. David Morley e Kuan-Hsing Chen, p. 131-50. Nova York: Routledge, 1996.

HARAWAY, Donna. *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. Nova York: Routledge, 1989.



HARDING, Sandra G. *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking rom Women's Lives*. Ithaca: NY: Cornell University Press, 1991.

HARTOCOLLIS, Anemona. Math Teachers Back Return of Education to Basic Skills. *The New York Times*, 15 abr. 2000, p. A16.

HATCHER, Richard e JONES, Ken (orgs.). *Education After the Conservatives*. Stoke-onTrent, Inglaterra: Trentham Books, 1996.

HEINEMAN, Kenneth J. *God Is a Conservative: Religion, Politics, and Morality in Contemporary America*. Nova York: New York University Press, 1998.

HENIG, Jeffrey R. *Rethinking School Choices: Limits of a Market Metaphor*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1994.

HERRNSTEIN, Richard e MURRAY, Charles. *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. Nova York: Free Press, 1994.

HERTZKE, Allen D. *Echoes of Discontent: Jesse Jackson, Pat Robertson, and Rhe Resurgence of Populism*. Washington, DC: Congressional Quarterly Press, 1992.

HEYRMAN, Christine L. *Southern Cross: The Begginings of the Bible Belt*. Nova York: Knopf, 1997.

HIRSCH, E. D. Jr. *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. Nova York: Doubleday, 1996.

HOBSBAWM, Eric. *The Age of Extremes: A History of the World, 1914-1991*. Nova York: Pantheon, 1994.

HOGAN, David. Education and Class Formation. In *Cultural and Economic Reproduction in Education*, (org.). Michael W. Apple, p. 32-78. Boston: Routledge, 1982.

HONDERICH, Ted. *Conservatism*. Boulder: Westview Press, 1990.

HOUSE, Ernest. *Schools for Sale*. Nova York: Teachers College Press, 1998.

HUNTER, Allen. *Children in the Service of Conservatism: Parent-Child Relations in the New Right's Pro-Family Rhetoric*. Madison, WI: University of Winsconsin, Instutute for Legal Studies, 1988.

KAO, Grace; TIENDA, Marta e SCHNEIDER, Barbara. Racil and Ethnic Variation in Academic Performance, *Research in Sociology of Education and Socialization, Volume 11*, Aaron Pallas (org.), p. 263-97. Greenwich, CT: JAI Press, 1996.

KEARNS, David T. e HARVEY, James. *A Legacy of Learning: Your Stake in Standards and New Kinds of Public Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution, 2000.

KELLEY, Dean M. *Why Conservative Churches Are Growing: A Study in Sociology of Religion*. Nova York: Harper & Row, 1972.

KELLNER, Douglas. *Media Culture*. Nova York: Routledge, 1995.

KESSLER-HARRIS, Alice. *Out to Work: A History of Wage-Earning Women in the United States*. Nova York: Oxford University Press, 1982.

KINCHELOE, Joe L. e STEINBERG, Shirley R. (orgs.). *White Reign: Deployin Whiteness in America*. Nova York: St. Martin's Press, 1998.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. e GREESON, Aaron D. (orgs.). *Measured Lies: The Bell Curve Examined*. Nova York: St. Martin's Press, 1996.

KINTZ, Linda. *Between Jesus and the Market: The Emotions That Matter in Right-Wing America*. Durham, NC: Duke University Press, 1997.

KLATCH, Rebecca E. *Women of the New Right*. Filadélfia: Temple University Press, 1987.

KLICKA, Christopher. *The Right Choice: The Incredible Failure of Public Education and the Rising Hope of Home Schooling*. Gresham, OR: Noble Publishing Associates, 1992.

KLIEBARD, Herbert M. *The Struggle for the American Curriculum*, 2. ed. Nova York, Routledge, 1995.

______. *Schooled to Work*. Nova York: Teachers College Press, 1999.

KRISTEVA, Julie. Women's Times. *Signs* 7 (outono de 1981): 13-35.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

LAHAYE, Beverly. Women Restoring Righteousness. Em *Judgment as the Gate: A Call to Awake the Church*, org. Richie Martin, p. 34-42. Westchester, IL: Crossway Books, 1986.

LAHAYE, Tim e Jerry B. Jenkins. *The Indwelling*. Nova York: Tyndale, 2000.

LARRAIN, Jorge. Stuart Hall and the Marxist Concept of Ideology. Em *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, David Morley e Kuan-Hsing Chen (orgs.), p. 47-70. Nova York: Routledge, 1996.



LARSON, Edward. *Trial and Error: The American Controversy Over Creation and Evolution*. Nova York: Oxford University Press, 1989.

______. *Summer of the Gods: The Scopes Trial and America's Continuing Debate Over Science and Religion*. Nova York: Basic Books, 1997.

LAUDER, Hugh e HUGHES, David. *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Filadélfia: Open University Press, 1999.

LEDOEUFF, Michèle. *Hipparchia's Choice: An Essay Concerning Women, Philophy, etc.* Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1991.

LEE, Stacy. *Unraveling the Model-Minority Stereotype*. Nova York: Teachers College Press, 1996.

LESKO, Nancy. *Act Your Age!* Nova York: Routledge, 2001.

LEVINE, David; LOWE, Robert; PETERSON, Bob e TENORIO, Rita (orgs.). *Rethinking Schools: An Agenda for Change*. Nova York: New Press, 1995.

LEVINE, Lawrence W. *The Opening of the American Mind: Canon, Culture, and History*. Boston: Beacon Press, 1996.

LINN, Robert L. Assessment and Accountability. *Educational Researcher* 29 (mar. 2000): 4-16.

LISTON, Daniel. *Capitalis Schools*. Nova York: Routledge, 1988.

LOEWEN, James W. *Lies My Teacher Told Me: Evertything Your American History Textbook Got Wrong*. Nova York: New Press, 1995.

LOWE, Robert e MINER, Barbara (orgs.). *False Choices: Why School Voucers Threaten Our Children's Future*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 1992.

______. *Selling Out Our Schools: Vouchers, Markets, and the Future of Public Education*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 1996.

LUKAS, Gyorgy. *History and Class Consciousness*. Cambridge: MIT Press, 1971.

LUKE, Alan. Series Editor's Introduction a Jay Lemke, *Textual Politics*. Bristol, PA: Taylor & Francis, 1995.

MARSDEN, George. *Understanding Fundamentalism and Evangelicalism*. Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1991.

MARSHNER, Connie. *Can Motherhood Survive?* Brentwood, IN: Wolgemuth & Hyatt, 1990.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto of the Communist Party. In: *Marx and Engels: Basic Writings on Politics and Philosophy*. Lewis S. Feuer (org.), p. 1-41. Nova York: Anchor Books, 1959.

McCARTHY, Cameron. *The Uses of Culture*. Nova York: Routledge, 1998.

______. Palestra inédita apresentada na International Sociology of Eduation Conference, University of Sheffield, Sheffield, Inglaterra, jan. 2000.

McCARTHY, Cameron e CRICHLOW, Warren (orgs.). *Race, Identity, and Representation in Education*. Nova York: Routledge, 1994.

McCHESNEY, Robert. Introduction a Noam Chomsky, *Profits Over People: Neoliberalism and the Global Order*, p. 7-16. Nova York: Seven Stories Press, 1999.

McCHESNEY, Robert; WOOD, Ellen M. e FOSTER, John Bellamy (orgs.). *Capitalism and the Information Age*. Nova York: Monthly Review Press, 1998.

McCULLOCH, Gary. Privatizing the Past? History and Education Policy in the 1990s. *British Journal of Educational Studies* 45 (mar. 1997): 69-82.

McLAREN, Peter. *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder: Westview Press, 1997.

McNEIL, Linda. *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardization*. Nova York: Routledge, 2000.

MENTER, Ian; MUSCHAMP, Yolanda; NICHOLL, Peter; OZGA, Jenny e POLLARD, Andrew. *Work and Identity in the Primary School*. Filadélfia: Open University Press, 1997.

MEIER, Deborah; SIZER, Theodore; NATHAN, Linda e THERNSTROM, Abigail. *Will Standards Save Public Education?* Boston: Beacon Press, 2000.

MIDDLETON, Sue. *Disciplining Sexualities*. Nova York: Teachers College Press, 1998.

MILLS, Charles W. *The Racial Conttact*. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MOLNAR, Alex. *Givind Kids the Business: The Commercialization of America's Schools*. Boulder: Westview Press, 1996.



______. *Vouchers, Class Size Reduction, and Student Achievement*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Education Foundation, 2000.

MOLNAR, Aelx; SMITH, Philip; ZAHORIK, John; PALMER, Amanda; HALBACH, Anke e EHRLE, Karen. Evaluating the SAGEi Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 21 (verão de 1999): 165-77.

MOSES, Michele, S. The Arizona Tax Credit and Hidden Considerations of Justice. Dissertação inédita apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Nova Orleans, abr. 2000.

NORD, Warren A. *Religion and American Education: Rethinking a Natinal Dilemma*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1995.

NOVAK, Michael. *Toward a Theology of the Corporation*. Washington, DC: American Enterprise Institute, 1990.

______. *This Hemisphere of Liberty: A Philosophy of the Americas*. Washington, DC: American Enterprise Institute, 1992.

NUMBERS, Ronald L. *The Creationists*. Nova York: Alfred A. Knopf, 1992.

______. *Darwinism Comes to America*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

______. Creationists and Their Critics in Australia. Dissertação inédita, Department of the History of Medicine, University of Winsconsin, Madison.

NUMBERS, Ronald L. e STENHOUSE, John. Antievolutionism in the Antipodes: From Protesting Evolution to Promoting Creationism in New Zealand. *Britisch Journal for the History of Science*, (no prelo).

OAKES, Jeannie. Can Tracking Research Inform Practice? *Educational Researcher* 21 (mar. 1992), p. 12-21.

OAKES, Jeannie; QUARTZ, Karen H.; RYAN, Steve e LIPTON, Martin. *Becoming Good American Schools: The Struggle for Civic Virtue in Education Reform*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

OAKES, Jeannie; WELLS, Amy Stuart; JONES, Makeba e DATNOW, Amanda. Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistence to Reform. *Teachers College Record* 9 (primavera de 1997): 482-510.

OHANIAN, Susan. *One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999.

O'CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia L. e TORRES, Carlos A. *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder: Westview Press, 1998.

O'HEAR, Philip. An Alternative National Curriculum, *Educational reform and Its Consequences*. Sally Tomlinson (org.), p. 55-72. Londres: IPPR?Rivers Oram Press, 1994.

O'LEARY, Stephen D. *Arguing the Apocalypse: A Theory of Millenial Rhetoric*. Nova York: Oxford University Press, 1994.

OLSSEN, Mark. In Defense of the Welfare State and of Publicly Provided Education. *Journal of Educational Policy* 11 (maio 1996): 337-62.

OMI, Michael e WINANT, Howard. *Racil Formation in the United States: From de 1960s to the 1990s*, 2. ed. Nova York: Routledge: 1994.

OPDYCKE, Sandra. *No One Was Turned Away*. Nova York: Oxford University Press, 1999.

PAGELS, Elaine. *The Origin of Satan*. Nova York: Random House, 1995.

PANITCH, Leo e LEYS, Colin. Preface. In: *Necessary and Unnecessary Utopias*, org. Leo Panitch e Colin Leys, vii-xi. Nova York: Monthly Review Press, 1999.

PINK, William e NOBLIT, Georg (orgs.). *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.

PODHERETZ, Norman. *My Love Affair with America: The Cautionary Tale of a Cheerful Conservative*. Nova York: Free Press, 2000.

Porto Alegre City Secretariat of Education. Cycles of Formation: Politic-Pedagogic Proposal for the Citizen's School. *Cadernos Pedagógicos* 9 (abr. 1999): 1-111.

POWER, Sally; HALPIN, David e FITZ, John. Underpinning Choice and Diversity, *Educational Reform and Its Consequences*, Sally Tomlinson (org.), p. 26-40. Londres: IPPR/Rivers Oram Press, 1994.

PROVENZO, Eugene F. Jr. *Religious Fundamentalism and American Education: The Battle for the Public Schools*. Albany: State University of New York Press, 1990.



RANSON, Stewart. Theorizing Education Policy, *Journal of Education Policy* 10 (jul. 1995): 427-48.

RATNER, Ellen. *101 Ways to Get Your Progressive Issues on Talk Radio*. Washington, DC: National Press Books, 1997.

RAVITCH, Diane. *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1995.

RAY, Brian. *Home Schooling on the Threshold*. Salem, OR: National Home Education Research Institute, 1999.

REED, Ralph. Putting a Friendly Face on the Pro-Family Movement. *Christianity Today*, abr. 1993, 28.

______. *Politcally Incorrect*. Dalas: Word Publishing, 1994.

______. *After the Revolution: How the Christian Coalition Is Impacting America*. Dalas: Word Publishing, 1996.

RE'EM, Moshe. Young Minds in Motion: Teaching and Learning About Difference in Formal and Non-formal Settings. Tese de doutorado inédita, University of Wisconsin, Madison, 1998.

REESE, William. *Power and the Promise of School Reform: Grassroots Movements During the Progressive Era*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

ROBERTSON, Pat. *The Secret Kingdom*. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers, 1982.

______. *The New Millennium*. Dalas: Word Publishing, 1990.

______. *The New World Order*. Dalas: Word Publishing, 1991.

______. *The Turning Tide*. Dalas: Word Publishing, 1993.

______. Law Must Embrace Morality, *Christian American* 6 (abr. 1995): 16-17.

ROBERTSON, Susan L. *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State, and Globalization*. Nova York: Falmer Press, 2000.

RORTY, Richard. *Achieving Our Country: Leftist Thought in Twentieth Century America*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

ROSEN, Gary. Are Schools Voucher Un-American?, *Commentary* 109 (fev. 2000): 26-31.

ROSENSTOCK, Larry e STEINBERG, Adria. Beyond the Shop: Reinventing Vocational Education. In: *Democratic Schools*, Michael Apple e James Beane (orgs.), p. 41-57. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.

RURY, John e MIREL, Jeffrey. The Political Economy of Urban Education, *Review of Research in Education, Volume 22*, Michael W. Apple (org.), p. 49-110. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997.

RUSHDOONY, Rousas John. *The Institutes of Biblical Law*. Phillipsburgh, NJ: Presbyterian and Reformed Publishing, 1973.

SCHLAFLY, Phyllis. Fact and Fiction About Censorship. Washington, DC: National Defense Committee. National Society, Daughters of the American Revolution, 1984.

SCHORR, Jonathan. Giving Charter Schools a Chance. *The Nation*, 5 jun. de 2000, p. 19-23.

SCOTT, Joan. Multiculturalism and the Politics of Identity. In *The Identity in Question*, org. John Rajchman, p. 3-12. Nova York: Routledge, 1995.

SEDDON, Terri. Markets and the English. *British Journal of Sociology of Education* 18 (jun. 1997): 165-85.

SEGARRA, Jose e DOBLES, Ricardo (orgs.). *Learning as a Politica Act: Struggles for Learning and Learning from Struggles*. Cambridge: Harvard Educational Review Reprint Series n. 33, 1999.

SHAPIRO, Andrew L. The Net That Binds. *The Nation*, 21 jun. 1999, p. 11-15.

SLACK, Jennifer D. The Theory and Method of Articulation in Cultural Studies, *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, David Morley e Kuan-Hsing Chen (orgs.), p. 112-27. Nova York: Routledge, 1996.

SLAUGHTER, Sheila e LESLIE, Larry L. *Academic Capitalism*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SMITH, Adam. *The Wealth of Nations*. Oxford: Clarendon Press, 1976.

SMITH, Christian. *American Evangelicalism: Embattled and Thriving*. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

SMITH, Gregory A. *Public Schools That Work: Creating Community*. Nova York: Routledge, 1993.

SMITH, Kevin B. e Kenneth J. Meier (orgs.). *The Case Against School Choice: Politics, Markets, and Fools*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1995.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies*. Nova York: Zed Books, 1999.



SMITH, Mary Lee; HEINECKE, Walter e NOBLE, Audrey. Assessment Policy and Political Spectacle, *Teachers College Record* 101 (inverno de 1999): 157-91.

SMITH-ROSENBERG, Carol. *Disorderly Conduct: Visions of Gender in Victorian America*. Nova York: Oxford University Press, 1985.

STEINBERG, Jacques. Blue Books Closed, Studentes Boycott Standardized Tests, *The New York Times*, 13 abr. 2000, p. A1-A22.

STEARNS, David e HARVEY, James. *A Legacy of Learning: Your Stake in Standards and New Kinds of Public Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution, 2000.

SWARTZ, David. *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

TATE, Willaim. Critical Race Theory and Education, *Review of Research in Education, Volume 22*, Michael W. Apple (org.), p. 195-247. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997.

TEITELBAUM, Kenneth. *Schooling for Good Rebels*. Nova York: Teachers College Press, 1996.

THERBURN, Robert. *The Children Trap: Biblical Principles for Education*. Fort Worth, TX: Dominion Press and Thomas Nelson, 1986.

TOMLINSON, Sally. New Inequalities presented at the symposium on Racism and Reform in the United Kingdom no encontro anual da American Educational Research Association, San Diego, abr. 1998.

TOMLINSON, Sally (org.). *Educational Reform and Its Consequences*. Londres: IPPR/Rivers Oram Press, 1994.

Van VUGHT, Johannes. *Democratic Organizations for Social Change: Latin American Christian Base Communities and Literacy Campaigns*. Nova York: Bergin & Garvey, 1991.

WACQUANT, Loie. Foreword a Pierre Bourdieu, *The State Nobility*, ix-xxii. Stanford: Stanford University Press, 1996.

WATSON, Justin. *The Christian Coalition: Dreams of Restoration, Demands for Recognition*. Nova York: St. Martin's Press, 1997.

WELLS, Amy S. *Time to Choose: America at the Crossroads of School Choice Policy*. Nova York: Hill & Wang, 1993.

______. *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform*. Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies, 1999.

WELLS, Amy S.; Lopez, Alejandra; SCOTT, Janelle e HOLME, Jennifer. Charter Schools as Postmodern Paradox: Rethinking Social Stratification in an Age of Deregulated School Choice, *Harvard Educational Review* 69 (verão de 1999): 172-204.

WEST, Cornel. *Prophesy Deliverance!: An Afro-American Revolutionary Christianity*. Filadélfia: Westminster Press, 1982.

______. *Race Matters*. Nova York: Vintage Books, 1994.

WHEEN, Francis. *Karl Marx: A Life*. Nova York: Norton, 1999.

WHITE, Geoffrey (org.). *Campus, Inc*. Nova York: Prometheus Books, 2000.

WHITTY, Geoff. Sociology and the Problem of Radical Educational Change. In *Educability, Schools, and Ideology*, Michael Flude e John Ahier (org.), p. 112-37. Londres: Halstead Press, 1974.

______. Creating Quasi-Markets in Education, *Review of Research in Education, Volume 22*, Michael W. Apple (org.), p. 3-47. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997.

WHITTY, Geoff; EDWARDS, Tony e GEWIRTZ, Sharon. *Specialization and Choice in Urban Education*. Londres: Routledge, 1993.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally e HALPIN, David. *Devolution and Choice in Education: The School, the State, and the Market*. Filadélfia: Open University Press, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and Literature*. Nova York: Oxford University Press, 1977.

______. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Nova York: Oxford University Press, 1985.

______. *Resources of Hope: Culture, Democracy, Socialism*. Nova York: Verso, 1989.

WILSON, Glen Y. Effects on Funding Equity of the Arizona Tax Credit Law. Dissertação apresentada no encontro anual da American Educational Research Association, Nova Orleans, abr. 2000.

WITTE, John F. *The Market Approach to Education: An Analysis of America's First Voucher Program*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

WONG, Ting-Jong e APPLE, Michael W. *Rethinking the Education*: State Formation Connection. Dissertação inédita.

WRIGHT, Erik O. *Classes*. Nova York: Verso, 1985.



______. *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*. Nova York: Cambridge University Press, 1997.

WRIGHT, Erik O. (org.). *The Debate on Classes*. Nova York: Verso, 1998.

WYATT, Edward. Investors See Room for Profit in the Demand for Education. *The New York Times*, 4 nov. 1999, p. A-1.

ZINN, Howard. *The Zinn Reader: Writings on Disobedience and Democracy*. Nova York: Seven Stories Press, 1997.

______. *A People's History of the United States*. Nova York: HarperCollins, 1999.

______. *The Future of History: Interviews with David Barsamian*. Monroe, ME: Common Courage Press, 1999.